

Vált(ak)ozó olvasatok
JOHANN FRIEDRICH HERBART
pedagógiájának
hazai recepciójában

BICSÁK ZSANETT ÁGNES

Vált(ak)ozó olvasatok

JOHANN FRIEDRICH HERBART

pedagógiájának

hazai recepciójában

Gondolat Kiadó
Budapest, 2016

A kötet megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia támogatta.



LEKTORÁLTA

Pukánszky Béla • Rébay Magdolna

© Bicsák Zsanett Ágnes, 2016

© Gondolat Kiadó, 2016

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

A kiadó könyvei nagy kedvezménnyel az interneten is megrendelhetők.

www.gondolatkiado.hu

facebook.com/gondolat

A kiadásért felel Bácskai István
Szöveggondozó Gál Mihály
Borítókép © CHOATphotographer
Tördelő Lipót Éva

ISBN 978 963 693 719 5

Tartalom

Előszó	7
I. BEVEZETÉS	11
II. A KUTATÁS JELLEMZŐI	19
III. ÉRTELMEZÉSEK – ISMÉTLŐDŐ ÉS MEGÚJULÓ HERBART-OLVASATOK	59
1. Ellentmondásos fogadtatás: az új pedagógiai elképzelés megjelenése	60
2. Az új eszme üdvöztetése: Herbart, a pszichológia és az etika megújítója, a tudományos pedagógia kidolgozója	67
3. A herbarti pszichológia és etika kritikus pontjai az új pszichológiai kutatások fényében	73
4. Elavult rendszer az új (reform)pedagógiai irányzatok mellett	90
5. A kritikai reflexiók bővülése: Herbart individualista pedagógus	99
6. Herbart, a burzsoá pedagógus	102
7. Nem reakciós, de kegyetlen Herbart-kép (Medinszkij sajátos olvasata 1951-ben)	110
8. Herbart tekintélyelvű, reakciós pedagógus	114
9. Kísérlet egy objektív olvasatra – egy monográfia születése	124
10. A herbarti pedagógia már-már „ismerős megítéléseinek” visszatérése, Herbart, a klasszikus	129

11. Akik újat keresnek Herbart pedagógiájában (a rendszerváltást követően)	136
12. Reflexiók az elmúlt évtizedek interpretációira, igény egy új értelmezési keret kialakítására	139
IV. JOHANN FRIEDRICH HERBART PEDAGÓGIAI RENDSZERE	147
1. A pedagógia fogalma és tárgyterülete	156
2. A rendszer	172
V. A REFORMIRÁNYZATOK ÉS A HERBARTI PEDAGÓGIA	197
VI. HERBART SZOCIALISTA ÉRTELMEZÉSÉNEK FELÜLVIZSGÁLATA	219
1. Politika helyett tudomány	220
2. Herbart közéleti-politikai törekvései	225
VII. ÖSSZEGZÉS, KONKLÚZIÓK	233
VIII. FELHASZNÁLT IRODALOM	249
Névmutató	271
English Summary	279

Előszó

A kiadvány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült. A kutatás a Debreceni Egyetem Nevelés- és művelődéstudományi doktori programjában írt doktori értekezés szerkesztett, nyomtatott változata.

A kutatás kezdeti lépései még az alapszakos képzésem utolsó éveire tehetőek, amikor pályatársammal, Szabó Anita Évával jelentkeztem az Országos Tudományos Diákköri Konferencia felhívására. Filozófia és pedagógia szakos hallgatóként a kanti és a herbarti etika néhány sarkalatos pontjának összehasonlítására vállalkoztunk. Különös támogatást jelentett már ebben az időben is az általunk nagyra becsült és tisztelt tanárunk, Fenyő Imre témavezetése. A témavállalás merészségét, eredményeinket a bizottság különdíjjal jutalmazta. A kezdeti elismerés ösztönzött a téma további felvállalására. A következő évben (2007-ben) Brezsnýánszky László témavezetésével felvételt nyertem a Kozma Tamás által vezetett doktori programba. Témavezetőm neveléelméleti, neveléstörténeti elmélyült tudása, a tudomány iránt érzett alázata mindvégig példa volt előttem, hogy miként is érdemes tudománnyal foglalkozni, a tudományos életben helytállni. Úgy érzem, támogatása elengedhetetlen volt ahhoz, hogy ez a doktori értekezés megszülessen, s hogy kutatómunkám a nehéz időszakokban is továbbhaladjon.

A téma kutatásának vissza-visszatérő nehézsége a primer- és a nemzetközi szekunder szakirodalom elérése volt. Az elmúlt években elnyert ösztöndíjak jelentős mértékben hozzájárultak a jelen kutatási eredmények közléséhez. Külön kiemelném ezek közül a DAAD (Deutsche Akademische Austausch Dienst) kutatói ösztön-

díját, ahol szerencsém volt az Internationale Herbart Gesellschaft megbecsült tagjával, Dietrich Bennerrel rendszeresen konzultálni. Hasonlóképp hálás vagyok a Jedlik Ányos Doktorjelölt Ösztöndíjának elnyeréséért, ami a kutatás utolsó évében lehetővé tette a különböző konferenciákon való szereplést, illetve segített a kutatás lezárásának ütemezésében.¹

A kutatás eredményeit kezdetben doktoranduszoknak szervezett konferenciákon, majd később országos rendezvényeken mutattam be. Sokat jelentett ezen alkalmak során, hogy olyan jeles kutatókkal ismerkedtem meg, mint Kéri Katalin vagy Ugrai János. Észrevételeik tovább ösztönöztek egy-egy probléma újragondolására. A hazai konferenciák, külföldön töltött ösztöndíjak, kutatócsoporti megbeszélések megkoronázását az Internationale Herbart Gesellschaft 2011-es konferenciája jelentette. A konferencián egyedüli magyar előadóként vettem részt, s nagyon megtisztelő volt, hogy előadásom szövegét a társaság kiválasztotta és publikálta következő kötetében. A herbarti életmű egészéhez csak ekkor jutottam hozzá a társaság elnöke, Elmar Anhalt jóvoltából.

Ez az „ajándék” további lehetőséget adott újabb szövegkorpuszok felfedezésére. Már ezelőtt is, egykori filozófia szakos hallgatóként teljesen elfogadhatónak és szinte kötelezőnek tartottam szemelvények, könyvek többéves tanulmányozását. A teljes életműből azonban ekkor emelhettem ki újabb releváns részeket. A nyelvi felkészültségemet az egyetemen Kocsány Piroska óráinak köszönhetem. Egy-egy szövegrészlet alaposabb megértésekor pedig egykori filozófia szakos témavezetőmre, Nyizsnyánszki Ferencre is támaszkodhattam. Mégis, mivel nem végeztem német szakot, és nem váltam szakfordítóvá, így a szövegben megjelenő források fordításai leginkább dőlt betűvel szedett tartalmi idézetek lettek. A német szövegek, illetve a nemzetközi szakirodalom olvasásakor az is egyértelművé

¹ A jelen kutatás a TÁMOP 4.2.4.A-1 kiemelt projekt keretében meghirdetett ösztöndíj-támogatásnak köszönhetően valósult meg, a Magyar Állam és az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával.

vált, hogy a legfontosabb valóban a fordítómunka lenne. Mindezen túl pedig a különböző klisék levetkőzése és tudatosá tétele.

Így a jelen írással leginkább ismét a téma jelentőségét húznám alá. A nemzetközi kutatási eredmények megismétlése helyett azokra a Herbart-interpretációkra fókuszáltam, amik meghatározták hazánkban az elmúlt évtizedek gondolkodását, és egy olyan sajátos szűrőt adtak a herbarti pedagógia tanulmányozásakor, ami megnehezítette a nemzetközi kutatási eredmények megismerését és megértését.

A könyv hét nagy (római számokkal jelzett) tartalmi egységre osztható. Az egységek további fejezetekre és alfejezetekre tagolódnak. Az I. részben a témaválasztás indoklása, a téma jelentősége áll. A II. rész a kutatás jellemzőit: herbarti pedagógia, illetve Herbart kapcsán megjelenő fogalmak magyarázatait, az elméleti keretet, majd a kutatás célkitűzését, módszereit, kutatói kérdéseket ismerteti. A III. részben az 1867 és 2001 között megjelenő tankönyvek és a *Magyar P(a)edagógia* Herbart-olvasatainak csoportosítására vállalkoztam. Az értelmezések között a folyóiratok és tankönyvek mellett egy-egy releváns szakirodalmi olvasat is megjelenik. A IV. részben a primer szövegek önálló olvasata áll. Itt a nemzetközi szakirodalomra, illetve az elmélyült kutatómunkát prezentáló hazai összefoglaló munkákra hivatkozom. Az általam elfogadott olvasatot követően az V. és VI. rész az értelmezések két markáns olvasatát: a reformpedagógia és a szocialista pedagógia kritikáit ágyazza új kontextusba, hogy rávilágítsak a számon tartott különbségek mellett megjelenő egyezésekre is. A könyvet a VII. rész zárja, ahol még egyszer kiemelem a legfontosabb kutatási eredményeket, tapasztalatokat, s levonom a kutatás keretén belül született következtetéseket, felvázolom a további lehetséges kutatási irányokat.

A könyv többes szám első személyben íródott, ami viszont nem egy kutatócsoport eredményeire utal, hanem a doktori programomban elvárt tudományos stílusra. Mindez nem jelenti azt, hogy a felsorolt személyeken túl, ne adóznék hálával mindazoknak, akik figyelemmel kísérték a kutatás folyamatát. A Kozma Tamás vezette kutatói szemináriumokon sokat tanultam a professzor úrtól és pályatársaimtól, köztük Ceglédi Tímeától és Bordás Andreától. Segítség-

gükért ez úton is hálás vagyok. Köszönöm a Debreceni Egyetem neveléstörténeti kutatócsoportjának: Brezsnayánszky Lászlónak, Orosz Gábornak, Fenyő Imrének, Rébay Magdolnának, Vincze Tamásnak, Vargáné Nagy Anikónak, Erdeiné Nyilas Ildikónak a témába és kutatói kvalitásaimba vetett bizalmukat, a közös munkát. Szintén szerencsés vagyok, hogy a Nyíregyázi Főiskolán töltött évek során volt lehetőségem Pornói Imrével és Kissné Rusvai Júliával is együtt dolgozni. Külön köszönettel tartozom az értekezés opponenseinek, a könyv lektorainak Pukánszky Béla és Rébay Magdolna áldozatkész munkájáért. A támogatók között külön kiemelném az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság tagjait, akik nélkül e szöveg nem jelenhetett volna meg. Köszönettel tartozom Pusztai Gabriellának, aki nemcsak e pályázat benyújtását támogatta, de akitől sokat tanultam a doktori képzés folyamán.

A köszönetek sora azonban nem lenne teljes, ha nem köszöném meg férjem, szüleim, testvérem türelmét, támogatását, továbbá nagynéném és unokatestvérem és barátaim biztató szavait.

Nottingham, 2016. október 24.

A szerző

I. Bevezetés

A neveléstörténetnek és a neveléstudomány/pedagógia tudománytörténetének kiemelkedő alakja Johann Friedrich Herbart (1776–1841). A szakma porosz pedagógusként, (kantiánus) filozófusként,² pszichológiai kutatások meghatározó elődjeként, illetve az asszociációs pszichológia előfutáraként is emlegeti (vö. Wundt 1918; Warren 1921; Barner–Brinkmann–Wiedemann 1984; Knörzer 1998). Jean Paul Richter a 19. század elején a königsbergi értelmiség egyedi kivételeihez sorolja: Herbart *felfelé tekintő, körültekintő, belátással bíró, matematikában, filológiában jártas, filozófiai mesterstílussal bíró gyöngyhalász és aranyhegymászó. Különösen a pszichológia talált Herbartban egy olyan ritka földmérőre és fiziokratára, aki számbaveszi a képzetek keletkezését, növekedését, érését és elsiűlyedését* (Richter 1827, 219). Herbart a 19. század első felében rögzítette a nevelés alapelveit és megadta azokat a kiindulópontokat, melyek a pedagógia tudományos megalapozásához – a közép-európai értelemben – elengedhetetlennek bizonyultak.

Az idő távlatában egyes kutatók – Jean Paulhoz hasonlóan – jelentőségét kifejezetten nagyra becsülik. Szabolcs Éva és Réthy Endréné Claparède 1927-ben végzett vizsgálatára hivatkozik, amikor Herbartot a „múlt legnagyobb tíz pedagógusa” (Szabolcs–Réthy 1999, 363) között említi. Német kutatók szerint a pedagógia tudományos tör-

²Herbart a nemzetközi szakirodalomban kantiánus gondolkodóként, filozófusként a 19. század elején jelenik meg. Német nyelvterületen a 19. század közepén Herbartot már elismert rendszeralkotóként, illetve a fichtei és további irányzatokhoz képest önálló gondolkodóként értelmezik (vö. Thomas 1840; Hartenstein 1838).

ténete Herbarttal kezdődött (Prange 2009, 27). Mások a kontinenseken (Amerika, Japán) is átívelő tanárképzési eredményeire emlékeztetnek (Bansal 2009, 4).

Herbart munkásságát az utókor 19 kötetben³ adta ki, amit követői saját tevékenységük nyomán népszerűsítettek és fejlesztettek tovább. Mindezek mellett figyelemre méltó, hogy a témában a német és az angol nyelvterületen több száz könyv, illetve több ezer publikáció jelent meg.

Tudományos elmélete és pedagógiai gyakorlata a múlt reformjavaslataihoz kapcsolódtak, amit a későbbiekben számtalan támadás ért, de amit csaknem 180 éves távlatból sem tudtak teljességgel ignorálni. Iskolaalapítók, kutatók, pedagógusok még ma is az ő pedagógiai rendszeréhez, elveihez viszonyítva keresik az új nevelési elveket, alternatív lehetőségeket. S bár úgy hiszik, hogy Herbart ellenében, a szakirodalmat ismerve éppen, Herbart nyomdokain. Herbart fő művében: az *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (a továbbiakban *Allgemeine Pädagogik*) című könyvében arról ír, hogy az olvasó, a leendő pedagógusok kezébe *térképet kíván adni, ami egy kevésbé ismert helyszínre vezet el. Ez a helyszín pedig még csak nem is az osztályterem, hanem a nevelő és a növendék megújuló viszonya* (Herbart 1806). Herbart kérdéseket fogalmaz meg, amit minden nevelő megválaszolhat. Támpontokat ad, amiket ma már Németországban az aktuális társadalmi (s nem csak neveléstörténeti) kérdésfeltevések alapjaiként is hasznosítanak.

³ Első rendszerezést Gustav Hartenstein végezte el a 19. század végén (Hartenstein 1850–1892). Karl Kehrbach Hartenstein munkáján elindulva Herbart műveit további írásokkal kiegészítve jelentette meg (Kehrbach–Flügel 1887–1912). Az új kiadás kötetei jelenleg digitalizált formában az Internationale Herbart Gesellschaft által érhetőek el.

Herbart hazai fogadtatása

Herbart, pontosabban a herbartinánus eszme⁴ hatása hazánkban a Habsburg Birodalom országaihoz hasonlóan „az 1848-ban elkezdődő osztrák oktatásügyi modernizációval összefüggésben – a herbarti filozófia osztrák apostola, Franz Exner hatására – veszi kezdetét” (Németh 2002b, 9). A gimnáziumi és a reáliskolák szervezetét, működését meghatározó, megreformáló középiskolai tantervet, az „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich”-ot Franz Exner filozófus Hermann Bonitz egyetemi tanárral, filológussal dolgozta ki Ausztriában. A herbartinánus gondolkodókat a Habsburg Birodalom kultusz- és oktatási minisztere, Leo von Thun-Hohenstein, szintén ismerte és támogatta. Az új tantervben fellelhető herbartinánus jellemzők mellett az újonnan bevezetett iskolai tárgy, a filozófia és pszichológia is a herbarti alapelvekre épült (Adam 2003, 185).

Az eszme magyar adaptálói, legfőbb képviselői közül elsőként Kármán Mór emelkedik ki, aki nemcsak nyíltan kiállt a herbarti elvek ellenzőivel – elsősorban Lubrich Ágosttal – szemben, de sokat tett a herbartinánus eszme gyakorlati megvalósulásáért. Jelentős fordulópontnak tekintjük a fellépését, megjelentetett írásait, s gyakorlóiskola ügyében felsorolható érdemeit, törekvéseit. Kármánt követően többen váltak a herbarti eszme hívévé, bár a követők és a téma kutatóinak száma messze elmaradt a nemzetközi tendenciától. Az említett 19 kötetből egyet, pontosabban egyetlen művét fordították csak le magyarra (Herbart, Johann Friedrich [1932]: *Pedagógiai előadások vázlatok*. Budapest, A „Kisdednevelés” kiadása), és elődeink meglehetősen kevés olyan tanulmányt, irodalmat hagytak ránk, melyek mélyreható vizsgálatát adnák a herbarti pedagógia értelmezésének. Ez utóbbiak közül jelentős a lefordított könyv bevezetőjeként szolgáló Fináczy-írás, majd Fináczy egy újabb könyvében (Fináczy

⁴ A herbartinánus eszme ez esetben Herbart, továbbá a Herbart-követők által népszerűsített és újrafogalmazott herbarti elveket, azok gyakorlati vonatkozásait jelenti.

Ernő [1934]: *Neveléstudományok a XIX. században*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia) megjelenő Herbart-fejezetet. A két leírás, valamint Fináczy további témára vonatkozó előadásai más magyar szerző tollából származó hosszabb-rövidebb leírások, gondolatmenetek, néhány tízoldalas doktori értekezések között bár kiemelkedik, de a magyar neveléstudományi, neveléstörténeti, illetve a neveléstudomány fejlődő területein folytatott kutatások között nem kap hangsúlyos szerepet.

Csak Fináczy halálát követő hosszú évtizedek után, 1979-ben, Dénes Magda által kerül sor egy áttekintő kötet megjelentetésére, mely új szempontból, rendszerező módon tárgyalja a herbarti pedagógiát. A könyv szerzője szerint a monográfia sem rögzít minden jelentős mozzanatot, csupán megmutatja a kutatási téma sokszínűségét, illetve a herbarti pedagógia érdemét. A könyv előszavában a következőket olvashatjuk: „E szerény kis kötettel Herbart pedagógiájának elmélyedő tanulmányozásához, valamint a rávonatkozó tárgyilagos kritika kialakításához szeretnék a neveléstörténet kutatójának ösztönzést adni. Munkám legszebb jutalmát látnám benne, ha egyetlen kutató is akadna, aki ezt – mélyebbre hatolva – tovább folytatná” (Dénes 1979, 11). A kötet korrekt összefoglalása a herbarti pedagógiának, Walter Asmus gyűjtése nyomán tárgyalja a herbarti életutat, bemutatja Herbart legfontosabb műveit, valamint érveket és ellenérveket is felsorakoztat a herbarti pedagógia mellett. Az érvek kibontása közben nem mutatja be az egymástól eltérő értelmezési síkokat, ahogy a könyv keletkezésének idejéből fakadóan az 1960-as, illetve 1970-es évek állásfoglalásait, valamint az elmúlt 30 év kutatási eredményeit sem közvetíti korunk olvasója felé. Egyetérthetünk tehát Dénes Magdával, a monográfia sem tér ki minden részletre, csupán átfogó képet ad Herbartról, illetve a herbarti pedagógiáról és annak fogadtatásáról.

A kötet megjelenését követő húsz esztendőben a Herbart-kutatás még a 70-es évek lendületéhez képest is alábbhagyott Magyarországon. Áttörést a 2001-ben megrendezett Országos Neveléstudományi Konferencia Herbart-szimpoziuma hozta, amikor a hazai egyetemek professzorai reflektáltak a herbarti életmű egy-egy szeletére, annak hatástörténetére, s nem utolsósorban a hazai Herbart-kutatás

hiányára.⁵ Herbart nemzetközi elismerésének, a német nyelvterületre jellemző Herbart-reneszánsz dacára, továbbá a 2001-ben tartott ONK Herbart-szimpoziuma ellenére Herbarttal való foglalatosság elhanyagolt szelete, „felszántatlan területe” maradt a szakmai érdeklődésnek Magyarországon.

Az okok között feltételezhetjük, hogy Herbart magyar, illetve kelet-közép-európai megítélése, újraértékelése a 20. században sajátos nehézségbe ütközött. A probléma több komponense felsorolható: az egyik a téma népszerűsége hazánkban. (Erről a későbbiekben lesz szó.) A másik, az idegen nyelvként elsajátított német nyelvismeret, mely hátrányt jelent az anyanyelvű kutatókkal szemben. A harmadik a pénzügyi problémákban, illetve a mobilitás korlátozásában keresendő, ami sok esetben meggátolta a magyar kutatót abban, hogy nemzetközi konferenciákon részt vegyen. A negyedik mind a nyelvismerettel, mind pénzügyi problémával függ össze: a primer-, és a szekunder irodalom hiánya, illetve elérhetőségére vonatkozik. S végül az ötödik: Magyarországon is végbemenő paradigmaváltással előtérbe kerültek az empirikus kutatások, melyek számára nemcsak irrelevánsnak tekinthetők a herbarti pedagógia kérdésfeltevései, de a neveléstudományban elfoglalt hangsúlyos megjelenésük miatt háttérbe szorították a neveléstörténeti kutatások jelentőségét is.

Az elmúlt évtizedek változásainak köszönhetően a hátráltató tényezők közül kettő elhalványult. Ami változott, s ami lehetőséget adott (ez esetben is) arra, hogy az újraértékelés elinduljon, az éppen a mobilitás, s különböző finanszírozási lehetőségek előtt álló falak leomlása. A kutató már szabadabban utazhat külföldre, mint az elmúlt évtizedekben, s könnyebben talál pénzügyi támogatást arra is, hogy nemzetközi konferencián részt vegyen, hozzáférjen egy-egy könyvtár gyűjteményéhez, illetve az internet segítségével elérhető digitalizált könyvekhez. A további felsorolt okok ma is ugyanolyan nehézséget, kihívást jelentenek, mint az elmúlt évtizedekben.

⁵ Az előadások az *Iskolakultúra* 2002/5-ös számában jelentek meg (Németh 2002b; Pukánszky 2002; Mikonya 2002; Brezsnayánszky László 2002; Kiss 2002a).

Jelen tendenciák

Hazai viszonyulásunkat még mindig meghatározza, hogy a Herbart-interpretációban az elmúlt évtizedek nemzetközi eredményeihez nem értünk hozzá. Mindeközben Németországban a Herbart-ra vonatkozó problémafelvetések tovább gyűrűződtek az elmúlt években. A német nyelvű szakirodalom könyvespolcok sorait tölti meg, a témában disszertációk, szakdolgozatok nagy számban láttak napvilágot. Gyakoriak az olyan kiadványok, amelyek az eredeti műveikből közölnek részleteket, s azokhoz kapcsolódó magyarázatokat. Vagyis az olvasó nemcsak egy mások által kialakított képet kap a nagy pedagógiai gondolkodóról, de személyes véleményt is formálhat a szemelvények tanulmányozása közben. Mindez mutatja, hogy még a század/ezredfordulón is fontosnak tekintették a szövegek eredetiben történő tanulmányozását, a felszínes megítélés e módon történő kikerülését. A törekvés a Herbart-olvasatok során szembevetni, s megjegyzendő, a 20. századi értelmezések egységes célkitűzése által beszélhetünk akár a Herbart-recepció újabb hullámáról is. Az elmúlt évtizedek szerzői az újraértékelésében, illetve korunk kihívásaihoz kötött aktuális vonatkozásaival gazdagítják a jelenlegi tudományos diskurzust. Ehhez kapcsolódóan idézzük Müßener-t, aki az általa szerkesztett Herbart-könyv előszavában arról ír, hogy kerüljük el azt az eljárást, hogy reflexió és a kor értelmezése, a vizsgált tárgy jelenbe emelése nélkül méltassuk a múltat. De azt is elkerülendőnek ítéli, hogy a múltat a jelen igazolására használjuk fel, s szem elől té vesszük azt, ami igazán jelentős és értékes: annak kiindulópontját (Müßener 2002). Vagyis arra int, hogy találjuk meg azt a keskeny kivezető utat, mely a múltból a jelen kérdéseihez visz közelebb.

Herbart aktualitásának idősíkjait elsősorban tehát a német nyelvterületeken követhetjük nyomon, valamint annak megkésett, illetve kevésbé látható lenyomatát figyelhetjük meg a hazai szakirodalomban, illetve konferenciákon. Az újonnan kiadott német könyvek, publikációk, megszervezett konferenciák, valamint Herbart emlékére, illetve kutatására alapított Internationale Herbart Gesellschaft (Nemzetközi Herbart Társaság) léte jelzi, hogy a herbarti művek

újrátárgyalására, ismertetésére a nemzetközi viszonylatban is igény van. Konferenciák igyekeznek kimutatni Herbart jelentőségét. Arra törekednek, hogy megkülönböztessék Herbart érdemét, jelentőségét a köré épült mítusztól, vagyis leleplezzék a szakirodalom alapján bebizonyítható „mitikus elemeket”. A társaság a Herbart-művek gondozásához és közvetítéséhez járul hozzá, tudományos eredmények közlését és elismerését szorgalmazza (vö. Internationale Herbart Gesellschaft é. n.).

A herbarti életmű elismerésének és méltatásának másik jeles bizonyítéka a már hagyományt jelentő Herbart-napok (Herbart-Tage) megszervezése Oldenburgban. Herbart születésének 200. évfordulójára rendezett oldenburgi napokon pedig a következő mondat hangzott el: a pedagógia, az iskola problémája igazából akkor érthető meg – különösképp, ha a német oktatásügyet Németország határain túlról szemléljük – ha vesszük a fáradságot, és behatóbban tanulmányozzuk Herbart életét és munkásságát (Busch–Raapke 1976, 5).

A herbarti pedagógiakutatásnak másik fontos helyszíne a Duisburg-Esseni Egyetem (Universität Duisburg Essen). Az egyetemen Rotraud Coriand vezetésével működő kutatócsoport nemcsak új eredményeket, kutatási témákat mutat be, de őrzi a Herbartra vonatkozó legkiterjedtebb szakirodalom-gyűjteményt is. Ennek a széles irodalmi bázisnak köszönhetően jelent meg 2010-ben újabb két monográfia (Coriand 2010a; Coriand 2010b), mely további lehetőséget kínál a témára vonatkozó ismereteink mélyítésére. Mindenképp számottevő eredmény, hogy az említett kutatócsoporttal Németh András és munkatársai is együttműködik. Ez esetben viszont már a kutatás fókuszában nem is annyira Herbart, hanem a herbartianizmus alaposabb megértése áll. A nemzetközi Herbart-kutatások lehetőségéről, s a Duisburg-Essen Universitáttal folytatható együttműködésről, az egyetem adatbázisáról bővebben Vincze Beatrix ad ismertetést (Vincze 2014).

Herbart elismerésén, történelmi jelentőségének felmutatásán túl vannak olyan kutatók, tudósok, akik Herbart pedagógiájának egy-egy elemében korunk kihívásaira találnak választ. Anja Stuckert J. F. Herbart című könyvének bevezetőjében írja: a morális és po-

litikai önmeghatározással egybefűzött remény meghiúsult. A poszt-modern korban sem lebecsülendő Herbart jelentősége, az esztétikai nevelésnek aktualitása van. Stuckert szerint az etika válsága felhívja a figyelmet az esztétikai nevelés lehetőségére, amiért szükséges visszanyúlnunk azokhoz a pedagógiai klasszikusokhoz, akik már egyszer kísérletet tettek a nevelélmélet és az esztétika kapcsolatának megragadására.

Aki mélyebben elmerül a Herbart-irodalomban, abban rögvest felmerül a kérdés: hogyan lehetséges a mai korra vonatkoztatni Herbart rendszerét, mikor pedagógiájának egyik meghatározó diszciplínája egy olyan esztétika, melynek szerves részét a pedagógia célját adó etika képezi? Az az etika, mely ma „válságban van”. Nyilvánvaló, hogy nem az etika, hanem az értékválasztó ember válságáról, illetve a dilemmájáról van szó. Ha a társadalom egymással ellentétes értékeket preferál, ahogy ma is azon kérdés megválaszolásának nehézségébe ütközünk, hogy milyen értékek mentén fogalmazható meg egy-egy pedagógiai koncepció, reformjavaslat, iskolai szabályzat... stb.

Mindezekből következően a történelemben már kialakult nevelésszermény korunk számára is lehet példa, hordozhat olyan metódust, tartalmat, esztétikai jegyeket, melyek a társadalmi tudatosságot előmozdítják, a személyes felelősséget, az egyén társadalomalakító szerepét emelik ki. Ebből kiindulva hozták létre Dietrich Benner vezetésével a berlini Humboldt Egyetemen az ETiK projektet (Projekt Etik), melynek célkitűzése, hogy az etikaoktatás során a tanulók morális ítéleteit és cselekedeteit vizsgálják. Elsőként a tanulók erkölcsi megnyilvánulásainak belső feltételrendszerét veszik számba a herbarti fogalmak mentén: belső szabadság, az érdeklődés képzése többirányú motiváció kialakulásáért, jog, képezhetőség. Mindehhez hozzátartozik a felelősségvállalás és a szolidaritás érzésében történő megerősítés. Benner szerint tehát lehetséges a herbarti pedagógiához problémátörténeti alapon közelíteni, s korunk kihívásai során támaszkodhatunk pedagógiájának lényeges elemeire.

II. A kutatás jellemzői

Fogalmi magyarázat

Neveléstörténetünk tárgyalása során kiemelt szerepet kapnak klasszikusaink. De a neveléstörténet folytonosan visszatérő problémáját is éppen klasszikusaink megértése okozza. „Klasszikusaink – ahogy Németh András írja – olyan általános érvényű pedagógiai feladatokat reprezentálnak, illetve szimbolizálnak, amelyekkel minden kornak újra és újra meg kell birkóznia” (Németh 2008, 7). Hogy Herbart klasszikusnak számít-e, ma már nem kérdéses. Mikonya György kijelentésére támaszkodva: „Herkart és a herbartiánus pedagógusok munkásságának kutatása a neveléstörténet folytonosan visszatérő problémája” (Mikonya 2008, 121). A „probléma” megújulását igazolja az elmúlt időszakban kialakult többféle fogalomhasználat, mely nem segítette, hanem még tovább árnyalta/nehezítette Herbart, a klasszikus megértését. A következőkben így a herbarti pedagógia jelentésrétegeiről, pontosabban a Herbart neve kapcsán kialakult kifejezésekről szólnunk. Herbart neve mellett a szakirodalomban gyakorta olvashatunk herbarti, illetve herbartiánus pedagógiáról, a herbartizmus/herbartianizmus irányzatáról, s már néhány évtizede Herbart-paradigmáról is.

A herbarti pedagógia alapvetően Herbart pedagógiai nézeteire vonatkozik, de a kifejezés a szakirodalomban gyakorta már a következők pedagógiai tevékenységére utal. A herbartiánus jelző – a herbarti pedagógia megnevezéséhez képest – pedig még határozottabban fejezi ki azokat a pedagógiai elképzeléseket, melyek nem Herbart által, hanem „Herkart szellemében”, vagy Herbart követőinek szellemében fogantak meg. Tehát a herbartizmus vagy herbartianizmus kifejezés Herbart és követői elméleti és gyakorlati tevékenységét je-

löli. A megnevezés nem öndefiníciós kísérlet nyomán fogalmazódott meg, hanem azon „reformgondolkodók” által, akik a herbarti elveken haladó pedagógusoktól saját pedagógiai nézeteiket, nevelési célkitűzéseiket radikálisan megkülönböztethetőnek definiálták. Mivel ezek a reformerek általában mélységében nem ismerték sem Herbart, sem pedig követőik pedagógiai törekvéseit, ezért a megnevezés egy olyan pedagógiai kultúrára utal, ami csupán a herbarti pedagógia egy-egy karakterisztikus jegyét foglalja magában, és eltörli azt az alapvető tényt, hogy az első reformpedagógusok is Herbart nyomdokain indultak el.⁶

A Herbart-paradigma kifejezés az elmúlt évtizedeknek Herbartra, a herbarti/herbartianus pedagógiára, továbbá herbartizmusra/herbartianizmusra adott reflexiót jelzi. A paradigma túlmutat egy irányzat jelentőségén, a megnevezés a Herbart nyomán kibontakozó pedagógiai gyakorlatot tulajdonképpen egy korszak meghatározó szemléleteként definiálja. A Herbart-paradigmát a német kutatók két jelentés szerint használják, vagy másképp fogalmazva két vonatkozásban tartják relevánsnak. Az egyik értelmezésben (Klinberg 1998) a paradigma alatt Herbart elmélete és követőinek iskolagyakorlata szerepel, ami a 19. században uralkodó szellemi irányzatként volt jelen. Ez esetben a hangsúly inkább a gyakorlatra esik, s kevésbé az elméletre. Az uralkodó szellemi irány meghatározta a nevelői gondolkodást, az iskola működését, az osztálytermi munkát. A viszonyítási pont ebben az esetben majd a 20. században megjelenő iskolai irányzatok, reformelképzelések képviselői, akik a gyakorlatban új elképzelések megvalósítójaként lépnek fel.

A másik értelemben a herbarti paradigma a neveléstudomány/pedagógia tudományos szemléletére korlátozódik, s kevésbé a gyakor-

⁶Wilhelm Rein herbartianus pedagógus, de munkásságát tekintve csak kevésbé különbözött a reformpedagógia képviselőitől. Azok pedig, akik az új szellemi irányzathoz sorolták magukat, csak azokon a dimenziókon keresztül tudták megkülönböztetni munkásságukat, melyeket maga Herbart is felállított. (Pl. A gyermektanulmányozás egészen összecseng Herbart azon kijelentésével, miszerint tekintettel kell lennünk a gyerekeket megkülönböztető érdeklődésre, érettségre stb.)

lathoz, inkább az elmélethez kapcsolódik. Magyar kutatók közül a Kozma Tamás által megkülönböztetett bölcsészparadigma (Kozma 2001) alapvetően a herbarti örökséget mutatja be: egy olyan tudományelméleti felfogást, mely inkább a spekulációra, a múlt konzekvenciáira, mintsem az aktuális társadalomban lezajló folyamatokra fókuszál. Így ezt kizárva szintén vannak új elméletek, melyek újragalmazzák a tudományos álláspontot, s kijelölik a tudományterület helyét és feladatát.

1998-ban Rotraud Coriand és Michael Winkler által szerkesztett konferenciakötet (Coriand–Winkler 1998) a herbartianizmusra mint elfelejtett tudománytörténetre kérdezett rá. Lothar Klinberg, a konferencia egyik résztvevője a következő kérdést intézte a hallgatósághoz: valóban elfelejtésre került-e a herbartianizmus, vagy pedig inkább egy rosszul értékelt, hiányosan megértett fejezetévé vált a történelemnek? (Klinberg 1998, 115). Klinberg megjegyzi, Herbart a különféle pedagógiai tankönyvekben sztereotíp, sablonos rövidítésekben, ítéletek és megítélések között került bejegyzésre. Ugyanakkor kiváló analízisek és ábrázolások is hasonlóképp kezelték a Herbart-kérdést, ezért Herbartot nem mint elfeledett pedagógust, hanem mint a diszciplína mostohagyermekét kell számba vennünk. Egyúttal kiemeli, a Herbart-vizsgálat jelentős vállalkozás. Érdeme, hogy megismeréshez segíti a kutatót: a herbarti pedagógiában fellelheti azokat a kritériumokat, melyek akár egy önálló pedagógiai koncepció kidolgozásában is segítségére lehetnek (Klinberg 1998, 115). Klinberg épp azt a kérdést feszegeti, amire Brezsnýánszky László később utal a hazai viszonyok között: nem Herbartot, hanem Herbart sztereotíp olvasatát ismerjük csupán (Brezsnýánszky 2002).

Klinberg kijelentésével egyszerre két interpretációs síkra utal: az utókor nemcsak Herbartot, de a herbartianizmust sem értékeltte megfelelően. A herbartianizmuson Herbart tevékenységét követő pedagógusok iskolagyakorlatát értjük. Közülük kiemelkedik: Tuiskon Ziller, Karl Volkmar Stoy vagy Wilhelm Rein. Friedhelm Jacobs szerint bár az első benyomás alapján a herbartianizmus egységesnek tűnik, de a követők munkásságának elemzése nyomán egy sokkal differenciáltabb kép tárul elénk (Jacobs 1993, 9). Véleménye

szerint nem az a cél, hogy különbségeket keressünk az egyes követők Herbart-recepciója között, hiszen a követők alapvetően hasonló módon interpretálták a herbarti tanokat, helyette inkább az a kérdés, hogy azok, akik Herbartot követték, milyen közel határozták meg magukat, munkásságukat Herbarthoz (Jacobs 1993, 9). Mivel jelen kutatásban nem a herbartianizmusra, hanem kizárólag Herbartra összpontosítunk, így számunkra még az is kevésbé releváns, hogy a követők mennyire voltak Herbart elkötelezett „hívei”, hanem az a kérdés, hogy az utókor szemében megjelenő egységes herbartianizmus miatt milyen megítélések születtek Herbart pedagógiája kapcsán. Az 1990-es években ugyanis többen rámutattak arra, hogy az elmúlt 100 évben a herbartianizmus megítélésének nyomán megjelenő Herbart-kép is változott.

1992-ben Peter Metz, svájci kutató a herbartianizmust paradigmaként definiálja, és megkísérel mögé jutni a sablonos kifejezésnek, melyet a támadók, elsősorban reformpedagógusok saját törekvéseik megkülönböztetése érdekében hoztak létre. A szerző felsorolja mindazok kutatási eredményeit, akik a témában relevánsnak tekinthetők, és hozzájárultak a herbarti pedagógia, illetve a herbartianizmus hatástörténeti vizsgálatához. Ezek alapján bizonyítható, hogy a herbarti paradigma Németországban 1860 és 1920 között meghatározta a pedagógiai gondolkodást, illetve néhány évtizedes késéssel hasonlóképp domináns volt Európa, illetve Közép-Európa országaiban. A 20. század végére a kutatók jelentős hányada a herbarti pedagógiát/paradigmát a történelem egy letűnt korszakához köti. Metz könyve a herbartianizmus összetettségére, gazdagságára is utal, s a paradigmát nem tekinti egyértelműen koherens, egyetlen gondolativre felfűzhető jelenségnek. Véleménye szerint a kritikai korszakok és az újraértelmezések váltakozása megragadható; a herbarti pedagógiának, illetve a herbartianusok tevékenységének megítélése az idő előrehaladtával módosult, a kutatók a paradigma megítélését tekintve nem rendelkeznek egységes felfogással (Metz 1992; Klinberg 1997, 255).

Klinberg 1997-ben bár Metzhez hasonlóan a herbartianizmus paradigmájáról beszél, de már ezt Herbart-paradigmaként fogalmazza meg. Véleménye szerint a herbartianizmus a 19. század második

felének uralkodó pedagógiai paradigmája lett (Klinberg 1997, 255). Mások szerint (Hoeschen–Schneider 2001) a hegelianizmus felledülését követően, 1840-ben (Hoeschen–Schneider 2001, 9), illetve a Monarchia területén 1848 után vált dominánssá (Kiss 1978, 40). Számos gondolkodó tekintett Herbartra elődjeként, s dolgozta ki saját iskolapedagógiai koncepcióját. Herbart és követői egyszerre kerültek a tudományos diskurzusba, ami magyarázatot ad arra, hogy az utókor a jelenségre miért paradigmaként tekint. Klinberg a megértés végett visszaul Kuhn paradigmaelméletére, ahol a paradigmára több definíciót kapunk. Klinberg szerint bármelyik megfogalmazás feltételeit tesszük kritériumunk mércéjévé, a herbartianizmus paradigmaként, sőt egy folyamatosan átalakuló tanítványi körrel rendelkező iskolaként értelmezhető. Ezt bizonyítja, hogy Herbart az iskolaalapítókhoz méltóan kiemelkedő gondolkodó volt, elmélete nem csak egy korszakban volt jelentős. Az elmélet alapkövét Herbart az 1806-ban kiadott *Allgemeine Pädagogik* című művében tette le, de azt követően is újabb művek, tanulmányok láttak napvilágot. A herbartianizmus jelentősége bizonyítható, hatása akadémiai szinten is kimutatható. Nemzetközi hatóköre fokozatosan nőtt, az elméleti koncepció gyakorlati megvalósítása sem maradt el, ami jelen esetben a tanárképzés és az iskolai gyakorlat átalakításában mutatható ki (Klinberg 1997, 257). Klinberg mindeközben differenciál, a bemutatása nemcsak azt a célt szolgálja, hogy a paradigma jelenségét felmutassa, hanem egyúttal azt is, hogy rávilágítson Herbart pedagógiájára és a herbartianusok iskolagyakorlata közötti különbségre. Véleménye szerint ugyanis Herbart pedagógia-rendszerének kiemelkedő pontjai: nevelő oktatás, kormányzás, vezetés. Herbart koncepciójában mindhárom közül a legnagyobb szerepe a vezetésnek van, de Klinberg szerint herbartianusok ezt már másképp értelmezik. Felfogásukban a vezetés az oktatásnak valamilyen velejárója csupán, amit a didaktika rögzítésekor határoztak meg úgy, mint intézkedések és eszközök összessége (Klinberg 1997, 258). Hogy a vezetés jelenti szűkebb értelemben a tulajdonképpeni nevelést, Klinberg visszaul Herbart utolsó königsbergi éveire és második göttingai korszakára, s ezzel két művére, a *Von der Erziehungskunst, Enzyklopädie der Philosophie* című írásokra. (Klinberg 1997, 258).

Klinberg elmarasztalja a századvégi német szakirodalmat, amiért a herbarti impulzust elfelejtette, s amiért csak a herbartiánusok le-redukált gyakorlatára, a didaktikára fókuszál. Bírálja továbbá a közelmúlt neveléstanát, mert csupán a morális képzésben, erkölcsi nevelésben gondolkodik. Meglátása alapján a herbartiánusok Herbart koncepciójának általános pedagógiai és képzésméleti alapelveit, kérdésfeltevéseit iskolapedagógiai és didaktikai irányelvekké alakították át (Klinberg 1997, 258–259). Vagy ahogy Raapke fogalmazza meg: a herbartiánusok Herbart filozófiai alapjain nyugvó rendszeres pedagógiájából oktatástant készítettek (Raapke 1976, 11). Caselmann pedig e folyamatot úgy látja, hogy Herbart a tanítás elméletének kidolgozása mellett nem adott választ arra, hogy a gyerekek cselekedeteikben miként legyenek öntevékenyek, a herbartiánusok pedig anélkül, hogy ezt megválaszolták, feloldották volna, tanulóiskolát hoztak létre (Caselmann 1962, 258).

Ezek alapján úgy tűnik, hogy a kutatók a követőket hibáztatják a herbarti pedagógia félreértelmezéséért. Szót emelnek a herbarti és herbartiánus pedagógia összefonódása ellen. Klinberg szerint a herbarti pedagógiának a herbartiánus iskolagyakorlatra történő redukálása sematikus és dogmatikus tendencia (Klinberg 1997, 258). Vagy Raapke megfogalmazásában: Herbart pedagógiája a hideg racionalizmus és intellektualizmus rémképeként került megbélyegzésre (Raapke 1976, 11). A hideg racionalizmushoz, intellektualizmushoz pedig még olyan fogalmak, célok társultak, mint a tekintélyelv, a teljesítmény mérése, a normatív pedagógia azon jegyei, melyek a gyermeket egy kívülről meghatározott emberkép elérése felé vezetik.

Hogy mégis paradigmáról beszélünk, és nem a herbarti elméletről és annak félrevitt koncepcionális kérdéseiről, azért van, mert a herbartiánusok bár valóban változtattak a herbarti pedagógián, de azt bizonyos értelemben tovább is fejlesztették. Megvalósították a herbarti pedagógia hiányzó iskolagyakorlatát. S az elmélet ezzel a kibővült iskolagyakorlattal nemcsak a herbartiánusokat, hanem a Herbart nevet is ismertté tette, mégpedig nemcsak a követők, hanem a kritikusok körében is.

A herbarti paradigma a neveléstudomány paradigmájaként

Emil Müller 2000-ben benyújtott doktori disszertációjában (Müller, 2000) a herbarti paradigma diszciplínatörténeti szempontjára is emlékeztet. Míg Herbart munkássága, valamint követőinek eredményei nyomán a herbarti paradigma egy adott korszak meghatározó része volt, addig a 20. századtól már csak hivatkozási (ellen)pontja maradt az újabb irányzatok képviselőinek. Erre utal Jürgen Oelkers (1992) is a már említett Metz-monográfia előszavában: a herbartianizmus a német pedagógiában csak pejoratív értelemben kerül szóba. A herbarti pedagógia a „nevelélmélet elavult, sematikus rendszerévé” (Oelkers 1992, 5) vált.

A hazai kutatók szintén erre a jelenségre hivatkoznak, amikor a pedagógia paradigmaváltásairól beszélnek. A filozófiától önálló diszciplínaként legitimált terület, a normatív, spekulatív szemlélet a 20. század elejétől már elégtelennek bizonyult. Az új kutatási eredmények a differenciálódás irányába mozdították a tudományos legitimitációt (Nagy 1995, 158–159). „A 19. század végén megerősödő és világszerte elterjedő reformmozgalmak képviselőinek egész sora kifogásolta a herbarti »kormányzás« »kérlelhetetlen szigorát«, a »porosz kaszányaszellemét.« Jelszavak egész sorát fogalmazták meg, amelyekben a »zárt«, »leckefelmondó« iskolával szemben a »szabad«, »gyermekközpontú«, »cselekedtető« iskola kialakításának igénye tükröződött. A kritika nem volt mindig méltányos: az antiherbartianus pedagógusok gyakran úgy kívánták saját koncepciójuk (vélt vagy valós) erényeit kidomborítani, hogy Herbart rendszeréből egyes elemeket kiragadtak, s azokat pellengérre állítva az egész herbartizmust dehonesztálták. [...] A herbarti paradigma azonban ezer szállal kötődött saját történelmi kora valóságához, s így jól megfelelt azoknak az igényeknek, amelyeket a korszak közvéleménye a pedagógiával szemben megfogalmazott” (Pukánszky 2005, 94). Más helyen pedig Pukánszky azt írja, hogy „Herbart neve a mai köztudatban egyet jelent a szklerotikusan merev, megújulásra képtelen porosz pedagógiával” (Pukánszky 2008, 9).

Annyi bizonyos, hogy az alapvetően első paradigmához köthető herbartianus gondolatok az új pedagógiai megközelítésekkel háttérbe szorultak. Így nemcsak a herbarti pedagógia, nemcsak a normativitás, továbbá a szigorú iskolagyakorlat miatt vált érdektelenné, illetve a támadások hivatkozási alapjává, de azért is, mert egy másik tudományfelfogáshoz, egy másik pedagógiai meggyőződéshez kötődött. Ha még tovább kívánjuk árnyalni a képet, akkor a herbarti pedagógia egy további fronton is „ütközőponttá” lett. A harmadik front ugyanis (hazánkban és nemzetközi szinten egyaránt) a népiskolai tanítóképzés, illetve a középiskolai tanárképzés felfogása között bontakozott ki (Pukánszky é. n.; Németh–Pukánszky 1997); sőt a herbarti elvekhez való közelség a különböző egyetemek pedagógiai tanszékének, illetve a pedagógiai professzorok tanárképzésről alkotott felfogásában is megmutatkozott, és akár szembenállást eredményezett (Németh–Pukánszky 1997). A kutatók a felsoroltakon kívül a szocialista pedagógia sajátos Herbart-képére is reflektálnak. Mikonya Brezsnjányszky *Iskolakultúrában* megjelent cikkére (Brezsnjányszky 2002) utalva „a Herbart-paradigmának a szocialista pedagógiában való” (Mikonya 2008, 122) megjelenését elemzi.

Elméleti keret – kiindulópont

A fogalmi magyarázat érthetővé teszi, hogy Herbart primer forrásainak tanulmányozása előtt indokolt tisztázni azokat az olvasatokat, melyek Herbart-értelmezésünket torzíthatják. A herbarti, illetve herbartianus pedagógia, valamint a herbarti paradigma mellett ugyanis még számos olyan megbélyegző, sematikus ítélet él a köztudatban, melyek akadályozhatják a Herbart törekvéseinek befogadását.

A kutatásban így kiemelt szerepet kap a hermeneutikai módszer tan, továbbá a gadameri felfogás alapján kidolgozott recepcióelmélet.

Hatás és befogadás – a hermeneutika és a recepcióelmélet tanulságai

A recepció fogalmának történelmi átalakulását Hans Robert Jauß *A recepció elmélete* című írásában (Jauß 1997) tárja elénk. A szerző szerint „a recepciót először [...] mint a befogadás passzív aktusát, a megértést mint a már megismert újramegismerést vagy az emlékezetbe való visszahívást fogták fel” (Jauß 1997, 12). A fordulat akkor következett be, amikor elkezdték azt vizsgálni, hogy a befogadó mennyire alkalmas, nyitott, művelt a megértésre. A középkor és az újkor határán – ahogy Jauß kiemeli – változás következett be a recepció történetében: a passzív befogadás helyett hangsúlyt kapott a produktív megértés. A szerző Aquinói Szent Tamást idézi, aki szerint az igazság megismerése az egyéni teljesítménytől függ. A katolikus hermeneutikát kritizáló protestáns megértés a fogalom árnyalását tovább pontosította azzal, hogy már számolt az egyéni teljesítmények mögött a befogadó megismerési szándékával is. A jogtörténetben a megértés ettől más jelentéstartalmat kapott: a törvények újraértelmezésére, még inkább konkretizálására utalt. A filozófiában a recepció történetének hosszas leírása helyett Jauß Hans Blumenberget állítja elénk, akinek „az értelemátalakítás, -leépítés és újraalkotás történeti zónáiról nyújtott elemzése az azóta felvirágzott tudománytörténet számára olyan historikát készítettek elő, amely hiányolható Thomas S. Kuhn később oly sikeres paradigmaváltás-elméletéből” (Jauß 1997, 18). Jauß Blumenberg mellett Gadamer *Igazság és módszer* című művében leírt hatástörténeti-tudatra alapozott filozófiai hermeneutikáját említi, annak irodalomelméleti jelentőségét részletezi. Gadamert idézve: „a megértő olvasás már elve egyfajta reprodukció és interpretáció [...] a megértés mindig tartalmazza a belső beszédet” (Gadamer 1993, 197).

Jauß Gadamert követően kitér továbbá a 18. században teret nyelő hatásesztétika fogalmára, ahol az előttünk lévő tárgy/szöveg (hegeli kifejezéssel élve) végül ellényegteleníti a produktum önmagért való létét, értünk van. Az esztétikai történetírás ezen mozzanatából természetesen nem az következik, hogy a recepció önkényes fikció: a recepció meghatározott történeti időpontban, meghatározott tár-

sadalmi közegben itt és most formálódik. A posztmodern korban az értelmezés és fikció viszont már egymástól elválaszthatatlan „fogalompár”, amikor olyan új irányzatok jelennek meg mint az intertextualitás (más szövegek jelenlétében való értelmezése) vagy a dekonstrukció (az értelemalkotás feloldása).

Bár a felsorolásban Jauß önnön jelentőségének kevesebb súlyt ad, de a recepcióelméletbe fordulatot éppen az a konstanzi iskola hozta, melynek ő maga is tagja volt. Hima Gabriella megfogalmazásában: „A 60-as évek közepéig az egymás konkurensként fellépő marxista és strukturalista interpretáció az irodalmat alkotás- és ábrázolás esztétika zárt körében vizsgálta, a recepció és hatás dimenziója nélkül. A recepciótörténeti fordulatot Hans Robert Jauß és Wolfgang Iser 60-as évek végi irodalmi vitája hozta meg. Az olvasó előtérbe kerülése része volt annak az új kommunikációelméleti orientációnak, amelyet a historikus-hermeneutikai és szociológiai diszciplínák – az amerikai pragmatizmus cselekvéseméleti koncepcióinak átvételével – korábban már végrehajtottak” (Hima, 1997). Jauß Gadamer *Igazság és módszer* című könyvére hivatkozik, a horizont-összeolvadás fogalmából indul ki. A horizont-összeolvadás gondolatáról Gadamer *Szöveg és interpretáció* című írásában (Gadamer, 1991) is olvashatunk. Gadamer szerint „az interpretáció több mint a szövegek tudományos értelmezésének technikája” (Gadamer 1991, 22). A 20. század ugyanis már új interpretáció-fogalommal operál. Nem pusztán közvetítő viszonyt jelez különböző nyelveket beszélők között, hanem abból a kérdésből indul ki, hogy létezik-e egyáltalán olyan, ami eleve adott, s ami nem közvetített? Megkülönböztethető-e az interpretáció az interpretáció tárgyától, vagy a megismerésnek egy olyan mozzanatára kérdezzünk rá, ami inkább a meglévő megmutatkozása lesz az interpretáció által, nem pedig annak értelmezése? Az interpretáció felfedi a szöveg jelentését, láthatóvá teszi annak belső tartalmát. Hermeneutikai szempontból ezért „a szöveg pusztán egy köztes – termék, a megértetés történéisének egy szakasza” (Gadamer 1991, 25). A szöveg befogadása során a befogadó értelmezi, megérti, újra-fogalmazza magában az olvasottakat. Az értelmezés nem önkényes, sőt Gadamer feltételezi a helyes megértés meglétét, ha feltesszük a

következő kérdést: hogyan mondta volna másképp a szöveg írója, ha a rögzített téma előszóban (dialógus során) hangzik el? Jauß Gadamer megértését úgy interpretálja, hogy a dialógus a megértés előfeltétele (Jauß 1997, 294). A befogadónak tehát kérdést kell intéznie a szöveghez, ami a kérdést követően válaszként tárul fel. „Gadamer szerint [...] a megértés a másokban való önmegértést még akkor is előre meghatározza, amikor a szubjektum folyamatos emancipációjában a másikat éppen tökéletlenségében és kontingenciájában – mint individualitást ismerik el” (Jauß 1997, 301).

A szövegek szövegezését tekintve izgalmasnak ígérkezik Gadamer pretextus formátumú szövegei. A pretextusok szerinte „olyan szövegek, amelyeket olyasvalami alapján interpretálunk, amiről azok nyíltan nem szólnak. Az amiről szólnak, ürügy pusztán, amely mögött elrejtőzik az »értelem«, és ennél fogva az interpretáció feladata lesz, hogy az ürügyön átlásson és kiderítse azt, ami valójában kifejezésre jut benne” (Gadamer 1991, 31). Gadamer itt Habermasra utal: hasonló ez ahhoz a jelenséghez, mikor a lehetséges megértés és a lehetséges egyetértés zavara: kommunikációtorzulás lép fel. Gadamer továbbá idézi Ricoeurt is, aki a gyanakvás hermeneutikájának nevezi az eltorzult szövegértést, ami megkülönbözteti a megértést itt „a szövegértés normál” esetétől (Gadamer 1991, 32).

Jauß Gadamer értelmezésének vizsgálatakor viszont arra lesz figyelmes, hogy a gondolkodó nem tért ki az értelmezést befolyásoló történeti dimenzióra, a hatástörténet jelentőségére. Jauß *A költői szöveg az olvasás horizontváltásában* című szövegében (Jauß 1997, 320–373). az olvasás különböző horizontjait mutatja be. A szerző az irodalomtudományhoz sorolt szövegek befogadásáról ír, ahol szükségszerűen elvlasztja az esztétikailag érzékelő olvasást a reflektáló értelmezéstől. Az első megelőzi a másodikat, a reflektáló értelmezésre gyakorta már csak akkor kerül sor, amikor az esztétikai érzékelésen az olvasó túlhaladott. A művek többszörös olvasása lehetővé teszi a megértést, létrejöhet az értelmezés aktusa.

Jauß rámutat, hogy az esztétikai és a történeti szempontok kiagyásával az intertextualitásról mint az értelmezések szabad, sokkalta önkényesebb burjánzásáról beszélhetünk. S utal Barthes elméleté-

re, aki szerint „az irodalmi művek értelmének történetileg kibomló konkretizálódásai meghatározott, az esztétikai kánonok képződéséből és átalakulásából kiolvasható »logikát« követnek, valamint hogy az interpreterációk horizontváltása alapján különbséget lehet tenni, legalábbis önkényes és konszenzusképes, a pusztán eredeti és a normateremtő értelmezések között” (Jauß 1997, 330).⁷

Jauß mellett jelentős a már említett Wolfgang Iser elmélete is. Wolfgang Iser *A fikcionálás aktusai* című írása (Iser, 1997) szintén megerősíti azon elképzelésünket, hogy az ismertétesek, kivonatok, ismétlések nem csupán újraépítik, redukálják, egyszerűsítik az ismertetésünk előtt álló makro-, illetve mikrovilág egészét, hanem a kiragadott szövegrészeket eddig talán nem is gondolt összefüggésekben teszik ismertté. A szelekció során kiszakítják a bemutatni kívánt tartalmakat szociokulturális meghatározottságukból, és új vonatkozási mezőben ábrázolják. Ezért a „szelekció a fikcionálás aktusa, mely révén a rendszerek mint vonatkozási mezők épp azáltal válnak egymástól elhatárolhatóvá, hogy elhatárolásukat az aktus átéli” (Iser 1997, 58). A szelekció ebből a szempontból pedig rendkívül izgalmas jelenségre mutat rá: ha ilyen határátlépést teszünk meg, akkor ennek „funkciója abban gyökerezik, ami általa jön létre. Amennyiben a szelekciós aktus konstituálja a szöveg vonatkoztatási mezőit mint körvonalazott és egymástól elkülöníthető környezeti

⁷ Jauß előbb ismertetett gondolatát először *Az irodalomtörténet mint az irodalomtudomány provokációja* című előadásában (Jauß 1993, 205–231) ismertette 1967-ben. Jauß a 19. század óta az irodalomtörténet „hanyatlását” látja, s úgy véli, hogy még a korosztályához „tartozó filológusok kifejezetten jól tesznek azzal, ha a nemzeti irodalom hagyományos összegzése vagy korszakolása helyett problémátörténeti vagy kérdésfeltevő előadásokat részesítenek” (Jauß 1993, 205) előnyben. Jauß lerombolja a történelmi objektívizmus elvárásait, s helyette az olvasói befogadásra épít. Vagyis az irodalomtörténetnek Jauß szerint nem az a feladata, hogy az egyetemes történelmet az irodalmi alkotásokra vonatkoztatva mutassa be újra, hanem hogy felfedezze azt a „társadalomképző funkciót [...] amely a többi művészetekkel és társadalmi hatalmakkal versengve azért küzdő irodalom sajátja, hogy kiszabadítsa az embert természeti, vallási és társadalmi kötöttségeiből” (Jauß 1993, 231). Jauß ezzel a művek jelentőségét nem időrend, hanem a befogadóra tett hatásuk szerint csoportosítja.

rendszereket, melyek elhatárolását az aktus átlépi, annyiban lezajlik ebben a folyamatban az előzetesen létező hozzárendelések ritkítása is, s a mindenkor kiválasztott elemek új hozzárendelésekkel is kiegészülnek” (Iser 1997, 59). Iser ezek alapján Nelson Goodman *A világteremtés módjai* című könyvét idézi, ahol a ritkítás, kiegészítés, súlyozás a világteremtés eszközeként jelenik meg.

A filozófia- és irodalomtörténetben az elmúlt évtizedekben az előbb felsorolt főbb vázlatpontokon továbbhaladva újabb irányzatokat, megközelítési módokat találhatunk. Ahogy az interpretációt nem tekinthetjük lezárt rendszernek, s a szövegek is kilépnek objektív statikus környezetükből, s újabb jelentéseiket fedik fel, úgy számos értelmezési kísérlet született arra is, hogy a recepciót miképp érdemes tárgyalni, milyen keretek között mutatkozik meg értelme. Ahogy Iser írja: „az értelmezésnek nincs egy mindent átfogó referenciája” (Iser 2004, 23).

A hermeneutikai szempont tehát arra figyelmeztet, hogy saját értelmezéseink mögött is feltételezhetünk tudattalan ítéleteket, értelmezésünk során saját prekonceptiónkhoz való igazodást. Emlékeztet, hogy ha tudatosítjuk meghatározottságunkat, akkor felülbírálhatjuk ítéleteinket, melyek számos esetben a szociokulturális meghatározottságunkból fakadnak.⁸

⁸ A szociokulturális meghatározottságunkból fakadó értelmezések jelentőségére a 70-es évek végén megjelenő szociológiai, és pszichológiai kutatások fordítottak kiemelt figyelmet. Durkheimnek (és kollegáinak) köszönhetően elkezdték kutatni azokat a szabályozó erőket, melyek a társadalom tagjainak világképét azonos módon meghatározzák. E közös szemléletbeli „torzításokat” Durkheim kollektív reprezentációknak, illetve kollektív reprezentációknak nevezett el. Felfogása szerint értelmezéseink nem kizárólagosan egyéni konstrukciók, hiszen interpretációink kialakítása során jelentős az is, hogy milyen képzetekhez, információkhoz juttatnak minket életünk során. Vélekedéseinket, értékrendszerünket, cselekvéseinket a társadalmi akarat is meghatározza. Ezek közös jellegzetessége, hogy „az egyéni tudaton kívül léteznek” (Durkheim 1979, 25–26). De míg Durkheim a közös jegyeket a társadalmi kötöttségünkől és annak szorításából magyarázta, bevezettették a kulturális emlékezet fogalmát is, amit úgy állapítottak meg, mint a társadalmi létünkéből fakadó

Neveléstörténeti vonatkozások

Az *Iskolakultúra* 2002. 12. számában több kutató a hermeneutika neveléstudományban betöltött jelentőségére reflektál. Fenyő Imre és Kiss Endre a filozófus, filozófiatörténész alaposságával ismertetik a hermeneutika jelentőségét (Fenyő 2002; Kiss 2002b). Más kutatók a hermeneutikának didaktikára, illetve az iskola világára érvényes konklúzióit vonják le (Ballér 2002; Zrinszky 2002; Kőrössy 2002). Fenyő a társadalomtudományi kutatásokra nézve fogalmazza meg következtetéseit (Fenyő 2002). Kozma Tamás az oktatáskutató álláspontjából az oktatáspolitikát, a társadalmi kezdeményezések vonatkozásában hivatkozik a hermeneutika módszerére.⁹ A kiemelt írások mellett, alapos kutatómunka során további szövegek pozicionálják a hermeneutikának a neveléstudományban betöltött szerepét. Összességében azt mondhatjuk, hogy a hermeneutika ma már a neveléstudomány számos részdiszciplínájának metodikájához tartozik, ami a kvalitatív módszerek alkalmazásának emelkedéséből is következik (Szabolcs 2001).

Jelen írásban a hermeneutikai szempontot a neveléstörténet szempontjából alkalmazzuk. Visszatérünk a klasszikus szövegértelmezéshez, hogy tudatosítsuk azokat az előfeltevéseinket, melyeket Herbart pedagógiájának megértése során alkalmazunk. Hogy e feladat mennyiben megalapozott, alátámasztják azok a leírások, melyeket a neveléstörténet klasszikusainak befogadásáról olvashatunk. A 80-as években, éppen Herbart kapcsán a következőket találjuk: a klasszikus hagyományhoz senki sem tud előítélet-mentesen közeledni. A klasszikusok jelenig tartó hatástörténete az, amely értelmezésünket, viszonyunkat meghatározza (Benner 1986/1993, 10). Hasonló gondolatmenetet tár elénk Németh András Michael Winkler írására hivatkozva, mikor „a klasszikus figura” megteremtéséről beszél: „A pedagógiai diskurzus a klasszikus figuráján keresztül bon-

közös struktúrárendszer (Assmann 2004), s nem mint a társadalom/csoport nyomására létrejövő világképet.

⁹ Kozma nyomán hermeneutikai szemléletű felsőoktatás-kutatásról ír Bordás Andrea is (Bordás 2011).

takozik majd ki. Ez elsősorban a jelenre vonatkozó diagnosztika formájában jelenik meg, mintegy érzékeltetve a pedagógiai ideál és a társadalmi-történeti környezet között feszülő különbségeket. [...] Emellett bemutatja az adott korban fennálló nevelési-oktatási gyakorlat ellentmondásait, ezen keresztül megfogalmaz egy, az adott korra érvényes diagnózist, illetve megjeleníti az ahhoz kapcsolódó szakmai-kritikai viselkedés követendő aktuális formáit is. Személyének modellértékű megjelenítése mintegy fegyelmezi a szakmai csoportot, annak érzelmi ereje pedagógiai alapokon nyugvó önreflexióra készíti. A pedagógia klasszikusainak gondolatai, elméletei, tartalmukban is hatnak, mintegy megjelenítik a pedagógiai reflexiók folytonosságát” (Németh 2008, 7).

A filozófiai, irodalomelméleti fejtegetések, valamint a neveléstörténészek reflexiók alapján – melyek részben Biró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde által szerkesztett könyv (Biró–Papp 2007) tanulmányaiból is kitűnnek – néhány neveléseméleti, neveléstörténeti konzekvenciát is levonhatunk/megismételhetünk (elsősorban a kutatási témára vonatkozóan), melyeket már részben a recepciótörténet során is jeleztünk:

- Az irodalomtörténészek abból az alapvető jelenségből indultak ki, hogy miközben értelmezünk, egyszerre különbséget is teremtünk önmagunk és a reflektált szöveg között. A különbség áthidalására született meg a recepciótörténet új fordulata, majd pedig a különféle recepcióelméletek, melyek a befogadó oldala felől ragadták meg az értelmezés aktusát, s a befogadás különböző módzatait. A neveléstörténeti recepció során e különbségre szintén érdemes figyelni: az értelmezők egyúttal mindig saját koruk, saját nézőpontjuk értelmezői is, amit éppen azáltal fejeznek ki, hogy az értelmezés során eltávolodnak a kutatás tárgyától.
- Mivel számos kiemelkedő gondolkodó esetében nem rendelkezünk megfelelő fordítással – de még inkább, hogy nem olvassuk eredetiben a klasszikus műveket –, az eredeti gondolatok automatikusan már új szövegekörnyezetben nyernek értelmet. A fordítások, tartalmi kivonatok miatt a torzításra, félreértésre így

még nagyobb valószínűséggel kerülhet sor. Ez vezet el többek között ahhoz – amit Benner (1986/1993) is megállapít –, hogy a nagyszerű munkák, kiemelkedő gondolkodók nevéhez egy-egy jelzőt társítunk, ami a továbbiakban megértésünket vezeti. Így kötődik pl. Rousseau-hoz a vissza a természetbe felhívás, azonosítjuk Pestalozzit a népiskola alapítójával, stb.

- A fenti okokból kiindulva már nemcsak az irodalomtörténeti műremekekről, de a neveléstörténeti klasszikusokról is kimondható, hogy a klasszikusok sem azonosak önmagukkal a történelmi-társadalmi átalakulás során. A klasszikusok „sorsa” hogy érvényük, jelentőségük, pedagógiájuk megújul: értékük inflálódik, stagnál vagy éppen magasra szökik. Feltételezhetjük, hogy az irodalomelméletben megjelenő eszközök alkalmazása (ritkítés, kiegészítés és súlyozás) a neveléstörténet íróit is jellemezték.
- A neveléstörténet segítségével végigkövethetjük, hogy az egyes műveket, gondolatokat, klasszikusokat hogyan idézik újra és újra a szerzők emlékezetünkbe. R. Barthes és M. Riffaterre által felismert fordulat/paradigmaváltás – miszerint az olvasó-szöveg viszonya áthelyeződik a szerző-szöveg viszonyára¹⁰ esetünkben úgy módosul, hogy a szakmai interpretációk keletkezésekor a feldolgozott szövegekről a szakírókra helyezik a hangsúly, akik sok esetben azonos személyek a neveléstörténeti tankönyvek íróival is. A tankönyvírók által közvetített szöveg esetében a leírás aktusában a tankönyvíróra mint befogadóra helyeződik a hangsúly, majd ha személyében különbözik, akkor a tanár befogadására, végül pedig a diákéra. Hasonló ez az ahhoz, amikor a didaktikai szakirodalom: deklarált, lefordított, elsajátított tanterv különbségére emlékeztet. A félreértés mindhárom szinten létrejöhet.
- Van értelme visszatérni a neveléstörténet mint tantárgy jelentőségének hangsúlyozásához, „hiszen minden korszakban újra és újra fel kell fedezni, meg kell válaszolni az alapvető pedagógiai kérdéseket” (Mészáros 1981, 212). A neveléstörténet így lehe-

¹⁰ R. Barthes és M. Riffaterre-re Kulcsár-Szabó Zoltán hivatkozik (vö. Kulcsár-Szabó 1998. 9).

tőséget ad arra, hogy a pedagógiai eseményeket folyamatában szemléljük, s levonjuk a tanulságot, hogy „a neveléstudományban és az oktatási, nevelési gyakorlatban semmi sem lehet lezárt, véglegesen eldöntött” (Mészáros 1981, 216).

- A fenti megállapításokból kiindulva a neveléstudomány kerekein belül kibontakozó hatástörténeti tankönyvkutatásnak is nagyobb jelentőséget tulajdoníthatunk: „A tankönyv ebben az esetben mint az oktatás szocializációs tényezője szerepel, a kutatás típusa pedig »receptiókutatás«. A kutatás legfontosabb kérdései: a tankönyv milyen hatást gyakorol a tanulókra, a tanároknak, a közvéleményre és a nemzetközi kapcsolatokra; hogyan hat a médiumok környezetében (korrigál, megerősít, kompenzál); milyen világnézet, érték- és gondolkodási mintákat, előítéleteket, ellenségsékeket, stb. közvetít. Ebben az értelemben tehát itt média-, kommunikáció-, hatás-, illetve befogadástudatásról van” szó (F. Dárdai 1999, 51). A tankönyvírók vállalják a rekonstrukció eljárását: felidéznek, egy-egy klasszikus jelentőségét, s a felidézés során automatikusan értelmezik, közvetítik is azt.
- Az elmúlt évtizedek irányzatainak eredményeit ismerve, számolnunk kell a neveléstörténeti kutatónak is, hogy eredményei egyéni és társadalmi kötöttségeiből fakadóan csak bizonyos kutatási keretek, illetve társadalmi megegyezések keretében legitimálhatók. Gyáni Gábort idézve: „az újragondolt történeti tudást nem a folytonos tökéletesedés, hanem az unos-untalan újraértelmezés alapozza meg. Ennél fogva a történész elsőrendű dolga az tehát, hogy megfelelő jelentéssel lássa el a múlt vizsgált tartományát. A jelentésadás műveletének a hangsúlyozása azt is jelenti egyúttal, hogy tudomásul vesszük: a történeti megismerés lehetőségei módfelett korlátozottak. Mindenekelőtt azért, mert a megismerő mindig szituált, ebből következően az adott (jelenbeli) korhoz, annak értékrendjéhez és hatalmi viszonyrendszeréhez kötött pozícionáltsága szabja meg értelmező munkáját. S persze azért is, mert a megismerés nem teljesen független a megismerő személyiségétől, az ezt a funkciót ellátó egyén szubjektumától sem” (Gyáni, 2003).

A kutatás célja

A fenti megállapítások alapján célkitűzéseinket alábbi szempontok szerint határoztuk meg:

1. A kutatás egyik kijelölt célja a Herbart kapcsán született olvasatok kategorizálása, a vélekedéseket meghatározó interpretációs rétegek megalkotása, kifejtése elsősorban a felsőoktatásban használt neveléstörténeti tankönyvek, illetve jegyzetek alapján.
2. Figyelembe véve a leírtakat: az idő múlásával nem a haladást, az egyre jobb történeti megértést feltételezzük, hanem azt kutatjuk Herbart kapcsán, hogy milyen értékek és ideálok határozták meg egy-egy időszak pedagógiai gyakorlatát. Herbart megítélése így tulajdonképpen azt a nézetet erősíti meg, miszerint klasszikusaink értelmezése mögött feltárulnak egyéni motivációink, értékítéleteink is: múltunk történetírói, saját koruk preferenciáit jelenítik meg. A különböző időszakok eltérő Herbart-képei vélhetően épp e különbséget bizonyítják. Azáltal, hogy ezeket a leírásokat ismertetjük, egyszerre reflektálunk saját történeti pozíciónkra is. (Elvégezzük azoknak az értelmezéseknek a tudatosítását, melyek megelőzték reflexiónkat.)
3. A különböző interpretációs síkok megalkotását követően sor kerül annak a Herbart-képnek bemutatására is, mely aktuálisan a primer szakirodalom és a nemzetközi olvasatok alapján elfogadhatónak tűnik, vagyis ami egy következő értelmezési keretet jelöl ki a herbarti pedagógiának. (A hermenutika módszer sajátosságából fakad, hogy az újonnan formált olvasat sem tekinthető minden vonatkozásában eredetinek, hanem esetenként korábbi leírások kiegészítéseként, átirataként fogalmazódik meg.) A cél ezzel nem az igazságszolgáltatás, hanem a korunkban elfogadható Herbart-olvasat közvetítése. Ahogy Fenyő Imre utal Zygmunt Baumanra: a 21. században az értelmiség feladatát nem a törvényhozásban, hanem az az interpretációban kell keresnünk (Fenyő 2007, 3).
4. Kutatási célja és egyben eszköze is a forrásfeltárás és a nemzetközi eredmények ismertetése. Ez utóbbi bemutatásával pedig vél-

hetően sikerül ráirányítani a figyelmet a herbarti pedagógia jelentőségére, tudatosítani a terület tudományos elismertetésének kezdeti erőfeszítéseit.

5. Mivel a herbartizmusra ma már úgy tekintenek, mint letűnt paradigmára, vagy úgy, mint a 19. század végét uraló pedagógiai rendszerre, ezért külön figyelmet kap két jelentős olvasat (a reformpedagógia és a szocialista pedagógia) megkérdőjelezése, melyek elementáris erővel járultak hozzá a herbarti pedagógia/paradigma elmarasztalásához/leváltásához. Feltételezzük ez esetben, hogy a maguk korában relevánssá lett szemléletek éppen az ellenségkép megalkotásával – ahogy erről a reformpedagógia esetében Pap K. Tünde ír (Pap 2007, 164) – legitimálták saját pedagógiai elképzelésüket.

A kutatás módszere

A kutatás alapvető módszereként a hermeneutikai megközelítést választottuk. Ahhoz, hogy a módszert alkalmazzuk, értelmezési síkokat különítsünk el, szükséges volt a megértés kategóriáit (Herbart-olvasatait) felállítanunk.

A szerző az olvasatok bemutatása során bár nem szigorú kronológiai sorrendet követ, s nem határol el köztörténeti, közpolitikai határokat az értelmezések között, de mégis igyekszik rámutatni az értelmezések folyamatos változására, az időben kibomló interpretációs síkok különbségére, egymásba hajlásába, ahol egyaránt megtalálható a korábbi megállapítások ismétlése és az új kutatási eredmények, attitűdök megjelenése, ahogy a politikai szándék és uralkodó eszme képviselőinek álláspontja is. A kronológiai bemutatástól való eltérést indokolja, hogy különböző korok szerzői sok esetben egymástól eltérő időszakokban képviseltek (tartottak fenn) egy-egy uralkodó szemléletet. Többen inkább egy korábbi interpretációhoz tértek vissza – erre utal a könyv címe is: a váltakozó olvasat a sokszor periodikusan visszatérő jelzőkre, megítélésekre hívja fel a figyelmet – ahelyett, hogy a herbarti pedagógiát már a korban uralkodó ér-

telmezési keret szerint vagy önálló kutatási eredményeik alapján ismertetnék.

A szerzők szerinti csoportosítás pedig szintén nem lett volna szerencsés, hiszen a szerzők az új kutatási eredmények ismeretében sokszor egészen új interpretációval álltak elő, mint korábban. A tankönyvekben/folyóiratokban a domináns elképzeléseket kerestük, amiket az elmondottak alapján, csak általános érvénnyel, de nem záró jelleggel köthetünk egy-egy korszakhoz.

Az értelmezések hasonló csoportosításáról már Mikonya György is állást foglalt: „a pedagógiai közvélemény – úgy a múltban, mint a jelenben – megosztott Herbart és a herbartianusok értékelésében. Elismerő, elmarasztaló, kritikus és mérlegelő megállapításokkal találkozhatunk. A herbarti életmű bemutatásakor magától értetődő, hogy egy adott szerző bizonyos herbarti gondolatokról elismerően ír, másokkal szemben pedig kifogásokat emel” (Mikonya 2008, 122). Mikonya szerint ezért nem célszerű sem a kronologikus, sem pedig szerzők szerinti bemutatás.

Az előbb bemutatott célkitűzések eléréséhez a fent említett tényezők miatt a forrásfeltárást, a nemzetközi és hazai szakirodalom vizsgálatát, a tankönyvek tartalomelemzését és a *Magyar P(a)edagógia* című folyóirat szemlélését választottuk.

Forrásfeltárás (visszatérés a primer szövegekhez)

„A Herbart-recepció újbóli vázlatos áttekintése csak megerősíteni látszik azt a tényt, hogy célszerű visszatérni a primer forrásokhoz” (Mikonya 2008, 132). A primer irodalom elérése hosszú ideig akadályba ütközött. Hasonlóan nehéz utat jártunk be, mint Mikonya, aki a következőt írja: „A szakirodalmi áttekintést Herbart művei Hartenstein által kiadott köteteinek áttekintésével kezdtem. Itt már maga a hozzáférés sem volt egyszerű, hiszen a soproni evangélikus líceum könyvtárában találtam meg a teljes sorozatot. További nehézséget jelentett a gót betűs írás olvasása és Herbart körülményes, néha a németek számára is megértési nehézséget jelentő fogalmazá-

sa. Egyébként ez az időszak kifejezetten kedvelte a grandiózus, nagy terjedelmű pedagógiai munkákat, gondoljunk csak Pestalozzi munkásságának 42 kötetére vagy később a herbartianus Wilhelm Rein 10 kötetes pedagógiai enciklopédiájára. A magyar nyelvű fordításokból csak a 2 kötetes, Nagy J. Béla által fordított Pedagógiai előadások vázlata című könyvet használtam” (Mikonya 2008, 121). Mikonyához hasonlóan a primer irodalom beszerzése jelen kutatómunka esetében is nehézséget okozott. A hozzáférés különböző nemzetközi lehetőségek alkalmával vált lehetségessé. A herbarti életmű néhány jelentős szeletét 2008-ban a bécsi Collegium Hungaricum ösztöndíja során az Österreichische Nationalbibliothekban, majd 2010-ben a DAAD ösztöndíja alatt az Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin helyszínén vált lehetségessé. 2011-ben a Nemzetközi Herbart Társaság elnöke, Prof. Dr. Elmar Anhalt pedig 10 e-book formátumú Herbart-kötettel járult hozzá jelen vizsgálatainkhoz.

Szekunder irodalom

A kutatás bemutatása során többször utalunk a szekunder irodalom kijelentéseire. A szekunder irodalomban német, angol, magyar nyelvű írások, doktori értekezések, könyvek, könyvfejezetek, monográfiák kapnak helyet. Az idegen nyelvű könyvek egy része az Internationale Herbart Gesellschaft által relevánsnak ítélt munkákat jelenti. Fontos kiemelni, hogy ezek között nemcsak a 2000 után megjelent könyvek szerepelnek, hanem többször hivatkoznak ők maguk is a 20. század során megjelent művekre, ma is elfogadott leírásokra. Az elmúlt évek kutatásai ugyanis már nem a herbarti pedagógia alapjaira kérdeznak rá, hanem sokszor a már említett problémátörténeti megközelítés alapján vizsgálódnak. A nemzetközi kutatók közül többször utalunk Dietrich Bennerre, a Humboldt Egyetem emeritus professzorára, az Internationale Herbart Gesellschaft megbecsült tagjára, aki számos szakmai konzultációval támogatva jelen kutatás előremenetelét is.

A nemzetközi szakirodalom mellett szintén hivatkozunk a hazai reflexiókat, illetve értékes leírásokat, elemzéseket bemutató könyvekre, könyvfejezetekre is, melyek száma a nemzetközi összehasonlításban meglehetősen csekélynek bizonyul.

Tankönyvek tartalomelemzései, hatásvizsgálata

Ahhoz, hogy a tankönyvek olvasatainak különbségei megmutatkozzanak, s az interpretációs síkok megkülönböztethetők legyenek, elsőként a tankönyvek tartalomelemzését végeztük el.

A kutatás során a következő vizsgálati szempontsor szerepelt a szerzők Herbartra vonatkozó leírásaiban:

- Milyen hosszan értekeztek Herbart életútjáról?
- Milyen (eszmé)történeti kontextusba ágyzták a herbarti munkásságot?
- Herbartnak mely tevékenységeit, érdemét tartották említésre méltónak?
- Megjelent-e a tankönyvírók szakmai bírálata, reflexiója?
- Hivatkoztak-e a szerzők kijelentéseik során a primer szakirodalomra, illetve a kurrens szekunder irodalomra?
- Találkozhatunk-e a szövegekben a szerző értékítéletével?
- Milyen esetleges jelzővel társították Herbart nevét, munkáját?

A kategóriákból kitűnik, hogy az első két szempont arra vonatkozik, hogy miképp jelenik meg a herbarti tevékenység történeti kontextusban, a harmadik arra fókuszál, Herbart milyen feladatkörét tartották figyelemre méltónak, a negyedik és ötödik szempont a szövegek tudományos megalapozottságának szűrőjeként szolgál, míg az ötödik és hatodik a szerzők „személyes” hozzáállását, mások álláspontjának átvételét, ismétlését tárja fel.

A tartalomelemzést követően a tankönyveket interpretációs különbségeik szerinti csoportosítása következett. A jelen kutatás bemutatása szempontjából így már kevésbé a tartalomelemzés ered-

ménycire,¹¹ mintsem a tankönyvek (és további források) hatására, a tankönyvek eltérő interpretációjára helyeztük a hangsúlyt. Dárdai Ágnes leírásához kapcsolódva a tankönyvek rejtett üzeneteit kerestünk: „a tankönyveknek – írójuk kifejezett szándéka ellenére – különböző hibáik, torzításaik, üzeneteik lehetnek. Ez különösen a történelem-, földrajz-, nyelv-, irodalom- és állampolgári ismeretek tankönyvek esetében volt így, ahol már akkoriban is pontosan kimutathatók voltak a nemzeti előítéletek, a rejtett vagy éppen egészen tudatos ellenséggépek, a saját nép és nemzet túlzó dicsőítése, más népek lenézése, megszólása. Különösen az első világháborúnak Európa nemzeteit véresen megosztó tapasztalatai váltottak ki olyan reakciót, amely végül elvezetett egy pedagógiai-tudományos megalapozású tankönyvrevíziós mozgalomhoz” (F. Dárdai 1999, 44). A mozgalomnak idővel többféle irányzata alakult ki. A múlt tankönyveit társadalmi produktumként kezelték, olyan forrásként, melyek különleges információkat hordoznak.

A tankönyvek így a mi megközelítésünk szempontjából nézve elsősorban a különböző korszakok torzításai, a befogadóra gyakorolt hatása miatt érdekesek, melyek egy-egy időszak szakmai állásfoglalását vagy ideológiai felfogását is tükrözik. Werner Wiater szerint a tankönyvkutatásoknak különböző súlypontjai lehetségesek. A különböző súlypontok közül jelen kutatás szempontjából a következőt emeljük ki: a tankönyvek olyan történelmi dokumentumok, melyek egy meghatározott földrajzi területen egy meghatározott időben a kollektív emlékezést tették lehetővé (Wiater). A kollektív emlékezetnek ugyanakkor kevésbé jellemzője, hogy a múltról való ismeretében objektív lenne (Noriel 2001, 24). Az emlékezet arra ad lehetőséget, hogy a történetekhez fűződő személyes viszonyunkat is explicitté tegyük a történet felelevenítése során. A neveléstörténeti tankönyvek pedig éppen ezt teszik: felelevenítenek egy-egy fontos személyt, történet, tárgyat anélkül, hogy a szerzőket köteleznék

¹¹ A tankönyvek tartalomelemzésének eredményeit az Internationale Herbart Gesellschaft által, 2011-ben szervezett konferencián mutattuk be. Az előadás szövege német és lengyel nyelven jelent meg (Bicsák 2012a; Bicsák 2012b).

arra, hogy valamennyi tudományos szempontnak megfeleljenek. A tankönyv műfaja más kritériumoknak felel meg, de széles tömegekre van hatással, és formálja a kollektív emlékezetet. Ehhez kapcsolódik Dárdai Ágnesnek Hanna Schissler eredményeire tett reflexiója is: „a tankönyvek tartalma bizony komoly szerepet játszik a felnövekvő generációk történelmi tudatának, világképének kialakításában, bizonyos sztereotípiák, klisék közvetítésében” (Dárdai 2002, 24). A kollektív emlékezet kapcsán ugyanerre utal Pap K. Tünde, aki Maurice Halbwahsra utalva a következőket állítja: „az, hogy az emlékezet milyen tartalmakat tart meg, hogy azokat hogyan szervezi meg, és meddig őrzi, külső keretek, úgynevezett társadalmi keretek határozzák meg” (Pap 2007, 157). Úgy gondoljuk tehát, a tankönyvek e társadalmi keretektől függnek, s addig őrzik meg változatlan formában – jelen esetben – a neveléstörténet kiemelkedő alakjait és eseményeit, míg a társadalmi keretek is változatlanok.

A tankönyvek elemzésére, a tartalomelemzés módszerére korunk kutatói is szívesen támaszkodnak (Pukánszky 2005; Nóbik 2010). Jelen kutatás szempontjából a tankönyvelemzéseket bemutató írások közül kiemelkedett Nóbik Attila doktori értekezése. Nóbik a különböző neveléstörténeti gondolkodókra vonatkozó interpretációkat tárgyalta, az 1856–1956 között időszakból származó husz tankönyv bemutatásával. Az értekezésben néhány oldalon olvashatunk a herbarti megítélésről is. Nóbik kategóriái a kijelölt időszak (ahogy ő fogalmaz) pozitív és negatív megítélésére fókuszál. Elemzése szerint a szerzők viszonyulása hullámnzó volt a választott korszakban.

Jelen kutatásban a pedagógusképző intézetek tanító- és tanárképzésben, valamint a pedagógia szakos képzésben részt vevő hallgatók számára készült hazai tankönyveket vizsgáltuk. A középfokú tanítóképzésen túl nem foglalkoztunk azokkal a pedagógia tankönyvekkel, melyek az egyéb középiskolák tanulói számára íródtak. A tankönyveket többnyire az OPKM és az OSZK katalógusrendszere segítségével értük el.

A kiválasztott tankönyvek és szerzőik névsora¹² a következő:

1. Kiss Áron¹³ (1872): *A neveléstörténet kézikönyve különös tekintettel Magyarországra*. Pest, Rosenberg testvérek.

A kiegyezést követően az első között jelenik meg a bécsi pädagógium igazgatójának, Dittes Frigyesnek *A nevelés és oktatás története* című tankönyve (Dittes 1872). A szerző a német bölcselek között (és a német bölcselek bemutatásához hasonlóan) egy bekezdésben emlékezik meg Herbartról. Véleménye szerint Herbart Pestalozzi tevékenységéből táplálkozott, számos jelentős gondolatmenetet vetett papírra. Leírásai között a tudomány szempontjából a pszichológiai meglátása tekinthető forradalmian új elgondolásnak. Ezek szerint nem lelki tehetségekkel születünk, hanem szükségszerűen bejárunk egy olyan fejlődési folyamatot, mely rögzíthető, s ami minden embernél hasonlós. Dittes Frigyes könyvét Kiss Áron fordította, aki ebben az évben, szintén ugyanannak a kiadónak támogatásával megjeleneti *A neveléstörténet kézikönyve különös tekintettel Magyarországra* című kötetét (Kiss 1872). A könyv második kiadása, 1875-től a VKM rendelete szerint az állami tanítóképzők tankönyve volt. (A későbbiekben megjelent még 1878-ban és 1880-ban is.) Kiss Áron a kötetet nem eredeti műként, hanem nemzetközi leírások (elsősorban Schmidt rendszerének) fordításaként tünteti fel. A könyvhöz a későbbi tankönyvírók több évtizeden keresztül visszatérnek: Erdődi János 1900-ban, amit 1907-ben a Guzsvenitz Vilmos-féle átdolgozásban ismerhetünk. 1915-ben ez utóbbi átdolgozott művet tekinti kiindulópontnak Kóródy Miklós, de az „eredeti”, Kiss Áron-féle könyvhöz tér vissza Tóth Antal *Neveléstörténet* című segédkönyve megírásakor, amit 1929-

¹² A szerzők bemutatására az adatokat lexikonokból, kézikönyvekből és szakirodalmi tanulmányokból merítettük.

¹³ Kiss Áron (1845–1908): 1870-től a nagykőrösi református tanítóképző intézet igazgatója. 1875-től 1881-ig a Pädagógium magyar nyelv és pedagógia tanára, 1881-től a pedagógia tanára, majd 1894-től az intézet igazgatója.

ben adtak ki a nyíregyházi tanítójelöltek számára (Tóth 1929). A könyv tehát több esetben kiindólópontot jelentett a későbbi leírások során, néhány évtizeden keresztül meghatározta a pedagógusjelöltek Herbart-képét.

2. Lubrich Ágost¹⁴ (1874; 1876): *A nevelés történelme I–II*. Budapest, Hunyadi Mátyás Intézete.

A 19. század végén jelentős Lubrich Ágost *A nevelés történelme* című kétrészes, illetve három kötetben kiadott könyve (Lubrich 1874, 1876), ahol a két rész *A nem keresztény, vagy nemzeti nevelés korszaka*, valamint *A keresztény vagy humánus nevelés korszaka* címekkel vált ismertté. Herbartról a szerző a második részben, illetve a harmadik kötetben ír két oldalon keresztül (Lubrich 1876). Egy ilyen terjedelmes munka esetében meglehetősen röviden. Lubrich leírása kiemelkedik, hiszen ő maga is jelentős szerepet játszott Herbart hazai fogadtatása során, mikor az ellenzők táborának nyílt képviselőjeként lépett fel. A pesti professzor haláláig mérsékelni tudta a herbarti eszme elterjedését, álláspontja leginkább a szakmai körökben és a tanárképzésben vált jelentőssé.

3. Erdődi János¹⁵ (1907): *Neveléstörténet*. Budapest, Lauffer Vilmos-féle Könyvkiadóhivatal.

Erdődi János *Neveléstörténet* című tankönyve (Erdődi 1907) 1900-ban jelent meg először, majd a számunkra hozzáférhető könyv 1907-ben már az ötödik kiadást élte meg. Az 1907. évi kiadás Guzsvenitz Vilmos igazgató átdolgozásával készült. A könyvben két oldalt találunk Herbartól. Több mint fél oldal az életrajzi adatokra vonatkozik, majd a pedagógiai tevékenységét részletezi. Az utolsó bekezdés a szerző megítélését, összefoglalóját tartal-

¹⁴ Lubrich Ágost (1825–1900): 1848-tól a szegedi tanítóképző tanára. 1857-től reáliskolai, majd gimnáziumi tanár, 1870-től a pesti egyetem neveléstani tanszékének rendes tanára.

¹⁵ Erdődi János (1844–1904): nevelő, népiskolai tanár Sárospatakon, majd a kassai katolikus tanítóképző tanára. 1906-tól az intézet igazgatói megbízását nyeri el.

mazza. A könyvet későbbi tankönyvírók, úgymint Kóródy Miklós (1915) vagy Kőhegyi (1929) is felhasználta.

Molnár László¹⁶ (1900): *A nevelés történelme*. Pozsony–Budapest, kiadja Stampfel Károly.

Molnár László tankönyve amiatt érdekes, hogy Nóbik Attila szerint több ponton egyezik Lubrich munkájával, így feltehetően vagy ugyanazokat a német forrásokat használta, vagy ahogy ő fogalmaz, „magát Lubrichot használta” (Nóbik 2010). Molnár Herbart-interpretációja majdhogy (talán Lubrich nyomán) hiányzik, ugyanakkor feltűnő, hogy Zillerről részletesebb leírást kapunk.

4. Baló József¹⁷ (1905): *A nevelés története*. Budapest, Lampel R. Könyvkereskedése.

Baló József *A nevelés története* című könyve szintén a tanító- és tanítónőképző intézetek számára készült. A szerző a Budapesti Állami Tanítóképző Intézet igazgatójaként részletes leírást ad Herbartról a Molnár László-féle tankönyvvvel szemben.

5. Browning, Oscar¹⁸ (1907): *A nevelés elméletének története*. Budapest, Eggenberger-féle Könyvkereskedés.

Kilóg a magyar szerzők sorából a cambridge-i egyetem tanárának, Oscar Browningnak *A nevelés elméletének története* című munkája. Azért tettük mégis elemzésünk tárgyává, mert a szöveget Kármán Mór dolgozta át, és az Eggenberger-féle Könyvkereskedés több kiadásban tette elérhetővé magyarul a tanítójelöltek számára. További érvként szerepel a könyv bemutatására Fináczy észrevétele is. Fináczy úgy látja, hogy a tanárjelöltek nagy része a tanári vizsgákon ezt a könyvet forgatja haszonnal, illetve

¹⁶ Molnár László (1833–1902): 1864-től a budapesti királyi katolikus tanítóképző tanára, majd 1871-től az intézet igazgatója.

¹⁷ Baló József (1860–1916): a budapesti tanítóképző intézeti tanára, 1904-től haláláig az intézet igazgatója. 1908-tól a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének elnöke.

¹⁸ Oscar Browning (1837–1923): egyetemen végzett történelem szakos tanár, oktatási reformer. 1891-ben Henry Sidgwickkel a Cambridge University Day Training College megalapítója.

ahogy ő fogalmaz, ebből a „vázlatból élősködnek, melyek kitűnő jellemzéseik dacára sem állnak már mindenütt a tudomány színvonalán, s általában véve a paedagógiai elvek fejlődésének menétét csak sejtetik, semmint magyarázzák” (Fináczy 1903, 115). Ezt bizonyítja tovább, hogy Schneller, mikor a herbarti rendszerrel beszél, a „Billigkeit” téves fordítása kapcsán erre a neveléstörténeti tankönyvre hivatkozik (Schneller 1915, 477).

6. Kóródy Miklós¹⁹ (1915): *Neveléstörténet*. Budapest, Atheneum Irodalmi és Nyomdai Rt.

A könyv leginkább a kiadás dátuma miatt érdekes. Kóródy abban az időben dolgozta át, igazított az új tantervhez az Erdődi–Guzsvenitz-féle tankönyvet – amit az Atheneum Irodalmi és Nyomdai Rt. több kiadás során tett elérhetővé a tanítójelöltek számára –, amikor már a herbarti pedagógia kapcsán élénk szakmai diskurzus folyt, s Herbartnak megannyi követője akadt. Herbart 1915-ben ugyanakkor mégsem önálló gondolkodóként, hanem az ún. pestalozzizmus követőjeként kerül bejegyzésre Owerberg Bernát, Diesterweg Adolf, Kellner Lőrinc, Oberlin Frigyes, Fröbel Frigyes mellett. Külön fejezetcímet nem is találunk, Herbart életrajza az Owerberg Bernátot illető záró sorokat követő bekezdésben kezdődik és folytatódik a következő négy oldalon. Az életrajz jóformán változatlan az Erdődi-könyvhöz képest. A változás abban áll, hogy ahol az általunk elérhető Erdődi-könyv véget ér, ott még a Kóródy-szöveg egy oldalon keresztül tovább folytatódik.

7. Tóth Antal²⁰ (1929): *Neveléstörténet*. Nyíregyháza, Tiszavidék nyomdája.

Tóth Antal könyvére úgy tekint, mint hiánypótló műre. Kiss Áron korábbi neveléstörténeti munkájára hivatkozik, amit már

¹⁹ Kóródy Miklós (1867–?): 1903-tól a pécsi római katolikus képző tanára, majd 1919–1921-ig az általa szervezett bátaszéki (magán) polgári iskola igazgatója.

²⁰ Tóth Antal: a nyíregyházi tanár, tanulmányi szakfelügyelő és igazgatóhelyettes. 1914-től Nyíregyházi Magyar Királyi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző Intézetnek, majd 1959-től a felsőfokúvá szervezett Nyíregyházi Állami Tanítóképzőnek tanára.

nem tudott elérhetővé tenni hallgatói számára. Az előszóban arról ír, hogy a történeti szemlélet kialakításában fontosnak tartja, hogy a növendékek elmélyüljenek a klasszikusok műveiben. A könyv éppen amiatt érdekes, mert 1929-ben nem az új szakmai diskurzus eredményeire, hanem a 19. század végi tankönyvre hivatkozik.

8. Fináczy Ernő²¹ (1934): *Nevelélméletek a XIX. században*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.
Fináczy Ernő *Nevelélméletek a XIX. században* című könyve hosszú időn keresztül – Dénes Magda könyvének megjelenéséig – az egyik legrészletesebb, de mindenképp a legfrissebb leírását adta a herbarti pedagógiának. Fináczy a harmadik fejezetet, 39 oldalt, Herbartnak és követőinek az ismertetésére szentelte. Fináczy leírása a szakmai körökben, továbbá a tanárképzésben vált jelentőssé. A későbbi tanító- és tanárképzős tankönyvek jelentős hivatkozási alapja.
9. Molnár Oszkár²² (1943): *Neveléstörténelem*. Pécs, Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt.
Molnár Oszkár-féle *Neveléstörténelem* című tankönyv tanító- és tanítónőképző intézetek számára készült. A második kiadás az első kiadás változatlan levonata. A könyv elkészítése és a kiadása sürgető igényekre válaszolt – olvashatjuk a szerző előszavában. Az 1. § Herbart pedagógiai rendszerét ismerteti, a 2. § Herbart követőit ismerteti, a 3. § a neveléstudomány mai irányait rögzíti. Mindegyik rész hivatkozott irodalma – egy tanítóképzős

²¹ Fináczy Ernő (1860–1935): 1901–1930 között a pesti egyetem pedagógia-professzora. Egyetemi pályafutásának jelentős állomása, hogy az 1912/13-as tanévben a Budapesti Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Karának dékánja, illetve hogy az 1927/1928-as egyetemi év rektora. Fináczy jelentős neveléstörténész, a neveléstörténet minden korszakára kiterjedt alapos kutatómunkája. Fináczy Magyar Tudományos Akadémia levelező, (1900), majd rendes tagja (1914).

²² Molnár Oszkár (1881–1954): 1905/1906-os évben a Paedagógium segéd-tanára. A következő tanévtől a Kolozsvári Állami Tanítóképző tanára, 1919-től a pesti tanítóképző intézet tanára, majd 1928-tól annak igazgatója.

tankönyv esetében – kimerítő, részletes. Molnár hazai könyveket, tanulmányokat használt fel: Fináczy Ernő, Bánóczi József, Gockler Lajos, Schön József, Waldapfel János és Weszely Ödön könyveit. A tankönyv elsősorban azért jelentős, mert a korábbiakhoz képest új hivatkozott szakirodalmat tüntet fel.

10. Németh Imre²³ (1945): *Neveléstörténelem*. Budapest, Szent István Társulat.

Németh Imre Frank Antallal közösen írta meg a két világháború közt *Neveléstörténet* című munkájukat. Ezt a hagyományt őrizve adták ki 1945-ben Németh Imre tankönyvét a tanító- és tanítónőképző intézetek számára 1945-ben. A tankönyv ezért még alapvetően a Fináczy-könyvet veszi alapul. A tankönyvben Herbartról és követőiről egyaránt találunk leírást. A bemutatás hat oldalon keresztül történik. Az életrajzban kidomborodnak a kor meghatározó személyiségei, akikkel Herbart kapcsolatba került.

11. Sebes Gyula²⁴ (1947): *Neveléstörténet*. Budapest, Szent István Társulat.

1947-ben jelent meg Sebes Gyula *Neveléstörténet* című munkája. A könyv elkészítését, kiadását indokolta az, hogy a szerző már hiányolta az eredeti magyar neveléstörténeti tankönyv megjelenését. „Dr. Lubrich Ágostnak németből átdolgozott, közel száz évvel ezelőtt megjelent műve régen idejét múlta. Dr. Fináczy Ernőnek gyönyörű alkotása már terjedelménél fogva is más, magasabb tudományos célt szolgál. Egyébként már több fejezettel való kiegészítésre vár. Idegen nyelven sincs a mi célunknak és igényeinknek jól megfelelő mű” (Sebes 1947, 1). A könyv szerzője szakít a Fináczy által végzett kutatómunka konklúzióival, s

²³ Németh Imre (1884–1948): 1920-ig gimnáziumi tanár, majd Kőszegen, 1944-ig a tanítóképző és a polgári leányiskola igazgatója. Neveléstörténeti munkája a 40-as évek közepén az ideológiai hatások dacára még őrzi a két világháború közti pedagógiai kultúrát.

²⁴ Sebes Gyula: 1927–1930 között a makói M. Kir. Állami Csanád vezér Reálgimnázium igazgatója, majd Pestre kerül, ahol szintén gimnáziumi tanár, majd igazgató lesz.

a háborút követően, a megváltozott politikai közegben új szemlélet szerint közelít a herbarti pedagógiához.

12. Vincze László²⁵ (1949/1950): *Neveléstörténeti előadások jegyzete*. Debrecen, kézirat.

Vincze László neveléstörténeti előadásainak jegyzetében megtaláljuk Herbart tevékenységének elemzését is. A neveléstörténeti előadások a Debreceni Egyetemen hangzottak el az 1949/50. tanév során.

13. Faragó László²⁶ – Kiss Árpád²⁷ (1949): *Az új nevelés kérdései*. Budapest, Egyetemi nyomda.

Faragó László – Kiss Árpád tankönyvét 1949-ben adták ki. A könyv szaktanítói tanfolyamok számára készült a nevelői gondolkodás alakításának céljából. A szerzők Herbart ismertetéséhez Fináczy könyvét használták, illetve a magyarul is megjelent Herbart-művet, *A pedagógiai előadások vázlatát*. A hivatkozás ellenére a könyv már nemcsak a 30-as évek olvasatát idézi, hanem egy új megközelítésről is tanúskodik. Mivel a könyv széles körben ismert és használt tankönyvként volt jelen, ezért a tankönyvi olvasat bemutatását mindenképp jelentősnek tartottuk.

²⁵ Vincze László (1909–?): 1945 után több egyetem és főiskola oktatója. Pszichológiai és neveléstörténeti vizsgálódásai mellett tanításmódszertani (magyar nyelv és irodalom) írásai jelentősek. (További, a jelen kutatás szempontjából releváns életrajzi adatot az Akadémiai Adattárban nem találtunk.)

²⁶ Faragó László (1911–1966): A Pázmány Péter Tudományegyetem egyetemi tanára. Az 1948-ban megszerveződő Országos Neveléstudományi Intézet Neveléstörténeti Osztályának vezetője. 1950-től középiskolai tanár, szakfelügyelő. 1957-től a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium matematika tanszékének vezetője, később az Országos Pedagógiai Intézet tanszékvezetője.

²⁷ Kiss Árpád (1907–1979): 1932-től egykori iskolájában középiskolai tanár. 1934-től Jausz Béla meghívására Debrecenben tanít a gyakorló gimnáziumban. 1944–1950 között Budapesten él és dolgozik, 1945-től az Országos Köznevelési Tanács igazgatójaként. Eredményei között jelentős, hogy Magyarország általa kapcsolódott be az IEA-vizsgálatokba. Számos megbízása között található, hogy 1974-ben a Magyar Pedagógiai Társaság elnökévé választják.

14. Niklai Ferenc²⁸ (1951): *Neveléstörténet*. Debrecen, kézirat.
Niklai Ferenc *Neveléstörténet* című könyve Vincze Lászlóhoz hasonlóan a Debreceni Egyetem elhangzott előadások lejegyzett változata. A tankönyvi részletek kiegészítik, tovább árnyalják Vincze László Herbart-értelmezését, s ízelítőt adnak a korabeli uralkodó felfogásból.
15. Medinszkij, Jevgenyij Nyikolajevics²⁹ (1951): *Neveléstörténet*. Budapest, Szikra Nyomda.
Jelentős és majdhogynem egyedülálló olvasatot jelentett J. N. Medinszkij *Neveléstörténet* című tankönyve. Medinszkij művét oroszul 1947-ben adták ki, amit 1951-ben fordítottak le magyar nyelvre. Az előszóban a könyv megjelentetésének okai között a következő szerepel: „J. N. Medinszkij neveléstörténetének magyar nyelvű kiadása régi és nagy hiányt pótol felsőoktatásunk tankönyvirodalmában; először válik lehetővé, hogy a leendő pedagógusaink, szocialista építésünk nagy feladatok elvégzésére hivatott munkásai, a nevelés történetét teljes egészében tanulmányozzák a felsőoktatás színvonal-követelményeinek megfelelő tankönyv segítségével, amelyben a dialektikus-materialista neveléstörténeti szemlélet elvi és módszertani szempontjából érvényesülnek” (Medinszkij 1951, V). A könyvet kiváló neveléstörténeti összefoglalónak találja az egyetemisták, főiskolások számára a marxista–leninista szemléletet megerősítésére. A könyv érdemeként hozzák fel, hogy a neveléstudomány főbb témaköreit, gondolkodóit történelmi, társadalmi, gazdasági összefüggésben tárgyalja.

²⁸ Niklai Ferenc: 1949-től több egyetem és főiskola oktatója, így írta 1950–51-ben az említett jegyzetet a debreceni egyetemen.

²⁹ Medinszkij, Jevgenyij Nyikolajevics: szovjet pedagógus, neveléstörténész, szakíró. Jelentősége között említik, hogy az andragógiát a többi tudomány között elhelyezte. Megkülönböztette a felnőttek nevelését a gyerekek nevelésétől, s e két tudományterületet az antropagógia (egyetemes embernevelés) tudománya alá sorolta.

16. Tanay Antal³⁰ (1954): *Egyetemes neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Tanay Antal *Egyetemes neveléstörténet* című tankönyve azért volt jelentős a korban, mert bár átveszi Medinszkij leírását, de az orosz tankönyvíróhoz képest sokszor mégis sarkosabban, olykor elítélően fogalmaz. Tanay felfogása a tanítóképzős tankönyv előtt már ismert volt a Tanay Antal – Árpássy Gyula (1953): *Egyetemes neveléstörténet és iskolaszervezetten* című könyvből. Az *Egyetemes neveléstörténet* című könyv 1958-ban újabb kiadást ért meg.

17. Konsztantinov, N. A. – Medinszkij, E. N. – Sabaeva, M. F.³¹ (1959): *A pedagógia története. Válogatott fejezetek*. Debrecen, Agrártudományi Főiskola.

Konsztantitov–Medinszkij–Sabaeva-féle tankönyv fordítása a Tanay-féle könyv ismertté válását követően jelent meg az előzőekben bemutatott Medinszkij-könyv átdolgozásaként. A könyv leírása kiválóan érzékelteti a politikai szándékot és akaratot, ami a tankönyv átírásához, kibővítéséhez vezetett.

18. Dénes Magda³² (1967): *Egyetemes neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Dénes Magda *Egyetemes neveléstörténet* című munkája két szempontból érdekes: 1. Dénes Magda 1967-ben megjelentetett tankönyvében Herbartot magányos tudósként ábrázolja, és átörökíti az 50-es évek Herbart-olvasatát. 1969-ben Vág Ottó tankönyvében a Herbart fejezet tárgyalásakor szintén Dénes Magda leírásához tér vissza. A szerkesztő feltünteti a forrást:

³⁰ Tanay Antal: 1939-től a budai képző tanára. 1944 decemberétől Padányi-Frank Antal ideiglenes helyettese, majd iskolaigazgató-helyettes. 1946-ban politikai okok miatt eltanácsolják, majd 1949-ben a II. kerületi tanítónőképzőbe helyezik.

³¹ Konsztantinov, N. A. – Medinszkij, E. N. – Sabaeva, M. F.: szovjet tankönyvíró szerzők. A szerzők közül Medinszkij munkásságáról van információnk (27. lábj.).

³² Dénes Magda (1908–1982): gyermekpszichológus, 1952–1960 között az Eötvös Loránd Tudományegyetemen neveléstörténetet oktat, 1960–1967 között a Kossuth Könyvkiadó szerkesztője.

„Dénes Magda: Egyetemes neveléstörténet, 237–242” (Vág 1969, 55). 2. Dénes Magda 1967-es Herbart-képe meglehetősen különbözik az 1979-ben kiadott monográfiájától, ami az bizonyítja, hogy a Herbartról és követőiről való gondolkodás megváltozására egy-egy egyén kutatói pályáján is van példa, s hogy a primer irodalom vizsgálatával a korábbi sarkos, néhol téves elképzelések leleplezhetőek.

19. Komlói Sándor³³ (1981): Herbart pedagógiai elmélete. In Heszke Béla (szerk.): *Pedagógiai jegyzet és szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó.

1981-ben jelent meg Heszke Béla *Pedagógiai jegyzet és szöveggyűjtemény* című tankönyvében Komlói Sándor által megírt *Hervart pedagógiai elmélete* című fejezete. Az ismertetés megállapításaiiban az orosz tankönyvismertetéshez hasonlít. A könyv nemcsak Komlói írását, de Medinszkij és Vág Ottó szövegeit is beemeli a neveléstörténeti fejezetek közé. A tankönyv esetünkben azért érdekes, mert példát találunk arra, hogy még a 80-as években is visszatér a herbarti pedagógia burzsoá képe.

20. Bereczki Sándor³⁴ (1988): Johann Friedrich Herbart. In Komlói Sándor (szerk.): *Neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.

1984-ban jelent meg, majd 1985-ben, 1988-ban és 1989-ben újabb kiadást élt meg Komlói Sándor által szerkesztett *Neveléstörténet* című kötet. A herbarti fejezetet Bereczki Sándor írta. A könyv kiemelése abból a szempontból indokolható, hogy a korábbi Komlói-féle leíráshoz most Komlói szerkesztőként egy újabb olvasathoz adta a nevét.

³³ Komlói Sándor (1920–2007): magyar–latin szakos középiskolai tanár. Karácsony Sándor tanítványa, majd 1943–1950 között munkatársa. 1990-ig a pécsi egyetem tanára. Több tankönyv, neveléstani jegyzet szerzője.

³⁴ Bereczki Sándor (1927–): pedagógia és német szakos bölcész és tanár, neveléstörténész. A szegedi tanárképző főiskola, majd az ELTE oktatója.

21. Bajkó Mátyás³⁵ – Vaskó László³⁶ (1985): *Egyetemes és magyar neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.

A Heszke-összeállításból ismert Komlósi-íráshoz hasonló kritikus észrevételeket, s egy korábbi korszakból jól ismert leírásokat kapunk Bajkó Mátyás – Vaskó László (1985): *Egyetemes és magyar neveléstörténet* című könyve alapján. A könyv érdekessége, hogy a negatív Herbart-képet ezúttal a szerzők az egyetemi tanárképzésben örökítik tovább, s még közvetlenül a rendszerváltás előtt a szovjet olvasat iránt tanúsított kritikai attitűddel nem találkozunk.

22. Tóth Gábor³⁷ (szerk.) (1990): *A nevelés története II*. Budapest, Tankönyvkiadó

1984-ben jelenik meg először Tóth Gábor szerkesztésében *A nevelés története II*. című könyv, ami 12 oldalon keresztül tárgyalja Herbartot, „a polgári pedagógia nagyhatású képviselőjét” és követőit. A könyv jelentőségéről nemcsak amiatt szólunk, mert egy új Herbart-olvasatot közvetít az érdeklődők részére, hanem mert a könyv több kiadásban, szerkesztett gyűjteményekben is napvilágot látott. A Tóth-féle interpretáció kapcsán így kitérünk a Jóború Magda – Mészáros István – Tóth Gábor – Vág Ottó által 1990-ben kiadott *Neveléstörténet* című tankönyvére is.

23. Sipőcz László³⁸ (1990): *Neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Sipőcz László neveléstörténeti tankönyve a műszaki tanár, technika tanár és műszaki oktató szakos hallgatók számára készült.

³⁵ Bajkó Mátyás (1935–2009): a debreceni egyetem címeztes egyetemi tanára. Szakmai és közéleti tevékenysége egyaránt jelentősnek tekinthető. Oktatási és kutatási tevékenysége a felsőoktatás, tanárképzés, neveléstörténet területeihez tartozik.

³⁶ Vaskó László (1929–2014): A debreceni egyetem Neveléstudományi Intézetének tanszék- és intézetvezetője. 1977-ben szerzi meg kandidátusi címét. Kutatási területei: Mitrovics Gyula és Karácsony Sándor tevékenysége a tanárképzés területén, a tiszántúli régió nevelés- és iskolatörténeti kérdései, a vándoriskolák története.

³⁷ Tóth Gábor: tanítóképző intézeti tanár. Történelem és filozófia szakos tanár, főiskolai, egyetemi oktató. Az Eötvös József Kollégium igazgatója.

³⁸ Sipőcz László (1937–): magyar-történelem szakos tanár, főiskolai oktató, tanfelügyelő.

A könyv jól mutatja, hogy a rendszerváltást követően több neveléstörténeti tankönyv jelent meg a piacon. Sipőcz-féle tankönyvben a korábbi Herbart-olvasatok/jelzők/megítélések köszönnek vissza, de ez esetben már Herbart nagy hatású pedagógusként jelenik meg.

24. Boros Dezső³⁹ (1987/1993): *Bevezetés a neveléstudományba (tanár szakosok számára)*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
Boros Dezső *Bevezetés a neveléstudományba* című tankönyve az egyetemi képzésben részt vevők számára ad egy meglehetősen új megközelítést. Boros kiemeli a herbarti pedagógia érdemeit, s védelmébe veszi Herbartot a támadó tankönyvírókkal, illetve kutatókkal szemben. Boros írása azért jelentős, mert reflektív olvasatra buzdította a tanárjelölteket, s a magyarul is elérhető primer irodalomra emlékeztetett.
25. Lázár Tibor⁴⁰ (1992): *Az egyetemes nevelés története*. Budapest, Budapesti Tanítóképző Főiskola.
Lázár Tibor *Az egyetemes nevelés története* című munkája 1992-ben jelent meg a tanítóképzős hallgatók részére. A könyv jelentősége elsősorban abban áll, hogy a rendszerváltást követően Pukánszky Béla mellett ő volt az, aki nemcsak hogy a korábbi ítéletek felülvizsgálatára emlékeztetett, de a herbarti pedagógia új aspektusára hívta fel a figyelmet.
26. Pukánszky Béla⁴¹ (1992): *Neveléstörténet II*. Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola. Pukánszky Béla 1992-ben megjelent neveléstörténeti tankönyve vitatatlannal az új Herbart-értelmezők sorába kapcsolódik. Pukánszky Herbart-értelmezésével reflek-

³⁹ Boros Dezső: Először Csurgón (1946), majd Kaposváron (1950), végül Debrecenben (1958) középiskolai tanár. Egyetemi katedrára 1962-ben kerül, amikor a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem neveléstudományi tanszékének oktatójává válik.

⁴⁰ Lázár Tibor: 2003-tól a budapesti Szent István Gimnázium igazgatója.

⁴¹ Pukánszky Béla (1954–): neveléstörténész, a Szegedi Tudományegyetem oktatója, kutatója. 1986-tól a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének oktatója. 1999–2006 között a Szegedi Tudományegyetem tanszékvezetője, 2004-től a neveléstudomány nagydoktora.

tál a korábbi tendenciákra, a herbarti pedagógia eddig még kevésbé tárgyalt összefüggéseire is kitér. A Pukánszky-féle leírás az elemzés szempontjából releváns, de a vizsgálatba emelését mindenképp indokolta az a tény is, hogy Pukánszky Herbart-olvasata (eredeti és átdolgozott formában) már évtizedek óta a pedagógusképzésben leggyakrabban használt neveléstörténeti tankönyv: a Németh András – Pukánszky Béla *Neveléstörténet* című könyv jelentős fejezeteként ismert.

A felsorolást követően még egyszer hangsúlyozzuk a következőket: a tankönyvek közül azokat a műveket emeltük ki, melyek egyértelműen érzékeltetik a különböző olvasatok hangsúlyeltolódását, illetve változásait. Azokat a tankönyveket, melyek tartalmilag nem vitték tovább a témát, nem ismertetjük a későbbiekben. Elfogadhatóan igazolható lenne, hogy néhány tankönyv szerepelhetne éppen a kiválasztott tankönyvek helyett is, de ehelyett sokkal fontosabb szempontnak tartottuk, hogy az egymástól megkülönböztethető értelmezésekre rámutassunk, mint hogy annak szegezzük nagyobb figyelmet, hogy az egyes interpretációk kihez köthetőek. Így nem a statisztikai elemzés, hanem az interpretációs trendek feltárása, a szakmai diskurzus nyomon követése volt a cél.

A Magyar P(a)edagógia Herbart-hivatkozásai

Mivel a Herbartra vonatkozó könyvek, könyvfejezetek viszonylag csekély számban jelentek meg, ezért úgy találtuk, hogy a folyóiratok, pontosabban egy folyóirat tartalomelemzése megfelelőnek bizonyulhat a tankönyvi ábrázolások további árnyalására. A folyóiratok közül a választás a *Magyar Pedagógiára* esett.

A *Magyar Pedagógia* a neveléstudomány szakértőinek első lapja volt. Jogelődje a Magyar Paedagógiai Társaság által 1892-ben elindított *Magyar Paedagógia* volt, ami 1947-ig, megszakítás nélkül közölte az írásait. A lap 1949-ben új helyesírású címmel: „Magyar Pedagógia” néven folytatta működését, de az 1949-ben, majd az 1950-ben

megjelentetett évfolyamait követően 1961-ig politikai okok miatt szüneteltette működését. 1961-től a MTA Pedagógiai Bizottságának lapjaként közli számait. Az újraindítás programváltozást is hozott magával. A folyóiratban közölt témák „A neveléstudomány és a köznevelés minden ága hazai és külföldi vonatkozásban” (Baranyai–Keleti 1937, 90) jelentek meg. Arra számítottunk, hogy szakértői véleményeket, az új kutatási eredményeket, az átértékelésére tett kísérleteket, továbbá a nemzetközi eredmények ismertetését elsőként itt fogjuk megtalálni.

A *Magyar Paedagógia*, illetve *Magyar Pedagógia* szakmatörténeti jelentőségét és a választásunk adekvát jellegét alátámasztják a folyóiratról készült elemzések és a kutatásokban történő többoldalú hasznosítása.⁴² Ezek alapján elmondható, hogy a lap vizsgálata számos kutatásnak megfelelő kiindulási alapot biztosított. A *Magyar Paedagógia* című folyóiratot 1892-ben azzal a szándékkal indították, hogy a kutatók a pedagógia tudományterület aktuális kérdéseiről párbeszédet folytassanak. A szerkesztő, Csengeri János a lap célkitűzését a beköszöntő beszédben hosszan tárgyalja, de elsőik között említi meg, hogy a lap „az általános érvényű paedagógiai eszmék orgánuma kíván lenni” (Csengeri 1892, 1). A célkitűzés ismeretében várható volt, hogy a lap nemcsak kronológiai szempontból, de témaválasztásában is illeszkedik jelen kutatáshoz. Feltételezhető volt, hogy a herbarti pedagógiáról is mint pedagógiai eszméről a kutatók aktuális eredményeit közli, az elemző, értékelő hangoknak helyet ad.

Ezentúl tudatában voltunk annak is, hogy a lap megjelenésekor és a későbbi évében is többen a *Magyar Tanügy* és a *Néptanítók Lapja* folyóiratokban közzétették eredményeiket. Azt is tudjuk, hogy a herbarti pedagógiáról érkező írások máshol is helyet kaptak, a folyóiratok pluralizmusával a neveléstörténeti, neveléslélektani témák,

⁴² Az elemzéséről olvashatunk Szabolcs Éva írásaiban (Szabolcs 2000; Szabolcs 2001), továbbá az ELTE-n vezetett, az OTKA által támogatott, jelenleg is érvényben lévő Folytonosság és átalakulás a magyar neveléstudományban a nagy történelmi korszakváltások idején (1940–1970) című kutatás is (többek között) e folyóirat elemzésével kíván újabb összefüggésekre rávilágítani.

illetve pedagógiai eszmék már nem feltétlenül a *Magyar Pedagógia* hasábjain jelentek meg. A következetesség érdekében kitartottunk a *Magyar Pedagógia* számainak a tartalomelemzésénél. A vizsgálat során nem feltétlen (csak) arra helyezünk hangsúlyt, hogy mennyien írtak Herbartról, hanem inkább arra, hogy mit írtak róla.

A tartalomelemzés módszerének segítségével arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyire lehetséges a tankönyvi szövegek, értéktételek árnyalása a választott időintervallumokban, 1892-től a 2000-ig. Mindemellett természetesen – a külföldi példával összemérve – azt is jól lehetett követni, hogy a hazai eredmények mennyire tartanak lépést a külföldi kutatásokkal, megítélésekkel. A *Magyar P(a)edagógia* forrásai így a tankönyvi értelmezések magyarázataként, kíséretként jelennek meg a tartalomelemzés során, a már bemutatott interpretációs síkok mentén.

Az első negyven évben a *Magyar Paedagógia* negyven évfolyamának – 1892–1931 – tartalom- és névmutatója a hivatkozott cikkek visszaellenőrzésére adott lehetőséget. A repertórium alapján a megadott 40 évben, az egyetemes neveléstörténetre vonatkozó írások közül a *Magyar Paedagógia* hasábjain mindössze Waldapfel János, Kelemen Ignác, Schneller István írásai jelentek meg (Waldapfel 1892a; Waldapfel 1892b; Waldapfel 1892c; Kelemen 1907; Schneller 1914). Az önálló cikkek mellett olvashatunk néhány olyan ismertetést is, amelyek a szekunderirodalom lelőhelyeiről tudósítanak (Tettamanti-Márer 1932, 7–11; Fináczy 1905; Lázár 1910; Geiringer 1911; Nagy 1911; Nagy 1912, Gy. Nagy 1915; Nagy 1921).

A felsorolt recenziók mellett a repertórium ezen túl említést tesz Waldapfel János *A magyar nyelvű pedagógiai Herbart-irodalom bibliográfiája* címmel ismertetett gyűjtésről (Waldapfel 1898). A szerző Ruda pedagógiai író felkérésére gyűjtötte össze azokat az írásokat, melyek a herbarti pedagógia témájában jelentősek. A *Magyar Paedagógia* V. évfolyamában az összegyűjtött magyar nyelvű szövegeket tételesen felsorolja, így az olvasó láthatja, hogy az elmúlt pár évtizedben a különböző pedagógiai lapok, valamint a könyvkiadó 91 Herbartra vonatkozó írást/könyvet közölt. A felsorolásból kitűnik, a témával legtovább Freund Bernát, Kármán Mór, Radó Vilmos, Szuppán Vil-

mos foglalkozott. A szövegek többségében a *Néptanítók Lapjában* és a *Magyar Tanügyben* jelentek meg. A szövegeknek további jellemzője, hogy többször előfordul a Herbart–Zilleristák szókapcsolat, illetve az írások egy része foglalkozik a herbartianus iskolával, Herbart–Ziller, illetve Herbart–Ziller–Stoy kapcsolatával.

A keresésnek további támpontja Csapó Benő – Pukánszky Béla által szerkesztett repertórium volt (Csapó–Pukánszky 1993). A szerkesztők a tárgymutatóban 1892-től 1991-ig Johann Friedrich Herbart nevéhez hat tanulmányt, a Herbart kritikára egy tanulmányt, míg a herbartianizmushoz 15 írást soroltak. Talán érdekes, de ami kifejezetten Herbartra vonatkozik, azok (Prohászka Lajos *Az apró munka a nevelésben* című írásán kívül) a külföldi irodalom, illetve a már említett Dénes-könyv recenzióját jelentetik. A Herbart-kritikához Schneller Isvtán *Herbart pedagógiájának alapjai és a személyiség elve* tartozik. A herbartizmushoz Waldapfel-tanulmányait, néhány rövid írást, s többnyire a külföldi irodalom recenzióját sorolták.

A folyóiratok szemlézése közben az említett tanulmányokon túl további Herbart-vonatkozású szövegekre lettünk figyelmesek, valamint a recenziók közül a felsoroláson túl érdemesnek tartottuk külön kiemelni azokat, ahol a szerző személyes véleményt is alkot Herbart kapcsán.

III. Értelmezések – ismétlődő és megújuló Herbart-olvasatok

A következőkben nyomon követjük, hogy vált Herbart a szakmai érdeklődés tárgyává, a szakmai diskurzusok és a tankönyvek elismert szereplőjévé, majd támadások célpontjává, s végül a szakma által erényeit és gyengeségeit már ismerő neveléstörténeti klasszikussá, mondhatni neveléstörténeti emlékké. Mindegyik magyarázat, értelmezési réteg feltételezi egy korábbi meglétét, s érthetővé teszi egy új, következő interpretációs sík megjelenését. Vagyis az értelmezési rétegek legalább annyira összefonódnak, mint amennyire egymástól különböznek. Attól függően, hogy Herbart tevékenységének mely aspektusára koncentrálnak a kutatók, illetve tankönyvírók, válik érthetővé az, hogy az egyes időszakokban milyen új reflexiók változtatják meg a korábbi vélekedéseket. A herbarti pedagógia egy-egy szeletére koncentrálna – a bevezetőben leírt módon – nem feltétlen egy történeti szempontból kijelölt időszakról vagy a szerzők jól körülírható csoportjáról beszélünk, bár a különféle értelmezések megjelenése és dominanciája elhelyezhető egy képzeletbeli időszalagon, és ezek a sajátos interpretációk jól jellemezhetőek bizonyos szerzők állásfoglalásán keresztül.

A következőkben az egyes fejezetek egyenetlenessége részben jelzi azt is, hogy milyen súllyal, illetve milyen hosszú időszakon keresztül határozták meg az értelmezések a pedagógusjelöltek Herbart-képét.

1. ELLENTMONDÁSOS FOGADTATÁS: AZ ÚJ PEDAGÓGIAI ELKÉPZELÉS MEGJELENÉSE

Herbart a neveléstörténet klasszikusaként jól datálhatóan, a 20. század elején jelenik meg a magyar nyelvű pedagógiai tankönyvekben. A 20. századot megelőző évtizedekben Herbart még nem önálló, rendszeralkotó pedagógusként, csak egy-egy utalás, esetleg pár soros leírás formájában feltüntetett névként szerepel. Szakmai körökben fogadtatása ellentmondásos: későbbi térnyerését viták, heves támadások és elismerő hangok összecsapása előzi meg.

A herbarti pedagógia tankönyvi megjelenésében különbséget találunk a tanítóképzős és tanárképzős tankönyvek között. A tanítóképzős tankönyvek Herbartot kezdetben (a kiegyezést követően) csak említésszerűen közlik. Dittes Frigyes tankönyve nyomán Kiss Áron is csak utal a herbarti pedagógiára. Herbart a pestalozzizmus követőjeként, a pszichológia haladó gondolkodójaként szerepel (Kiss 1872). Molnár László a tanító- és tanítónőképző intézetek számára készült *A nevelés történelme* című tankönyve 1900-ban már a harmadik kiadását élte meg, de még ebben a kiadásban sem kap a herbarti pedagógia hangsúlyos szerepet. Ehelyett a neveléstörténelem alakjainak hosszú sorát látjuk a magyarosított nevekkal. A 18. század végéről, a 19. század elejéről a következőket emeli ki – most a vonatkozás révén magyarosítva: Sailer János Mihály, Wittman György, Overberg Bernát, Graser Ker. János, Hergenröther Ker. János, Schmid Kristóf, Viertaler Ferenc, Jais Egyed atya, Gruber János József, Milde (Vinzenz Eduard), Niemeyer Agoston Armin, Schwarz Frigyes, Dinter Gusztáv, Denzel Bernát Gottlieb, Zerrenner Károly, Harnisch Vilmos, Gräfe Henrik, Palmer, Diesterweg Adolf, Kehrein J., Don Bosco, Stöckel Albert, Schütze Fr., Schmidt Károly, Schmid K. A., Ziller F., Bell és Lancaster, Dittes Frigyes, Kehr Károly, Kellner Lőrincz. A hosszú névsor ellenére nem találkozunk Herbart nevével, ami önmagában még indokolható is lehetne azzal, hogy a tanítójelölteknek a korban inkább kíváncsok voltak Diesterweggel, s kevésbé Herbarttal ismerkedniük, de ezt elfogadva Ziller sem illik a sorba. A könyv áttételesen utal Herbartra, éppen Ziller kapcsán: „Ziller F. lipcsei

tanár, Herbart követője, kinek bölcsészeti elveit a gyakorlat és irodalom téren érvényesítette” (Molnár 1900, 99). E szöveghelyen, illetve később is F. Zillerként rövidített Tuiskon Zillerről a következőket tudjuk meg: Herbartnak voltak ún. bölcsészeti elvei, akinek követője volt Ziller, majd a további oldalakon az is világossá válik, Zillernek pedig további követői akadtak Magyarországon is (Regéczy József, Dreisziger Ferenc). Ziller könyvei nem kerülnek pontos megadásra, s a továbbiakban világossá válik, hogy Herbart neve miért hiányzik a felsorolásból, amikor Ziller érdeméről olvasunk. „Rendszerében egy célt különböztet meg: erényességet, két segédtudományt: etikát és lélektant, 3 főrészt: kormányzást, tanítást és fegyelmet, 4 alaki fokozatot a tanításban: világosság, társítás, rendszer és metódust. Főszülty az érzületi oktatásra fektet, mely művelődéstörténeti háttérrel bír: regék, Robinson, pátriárkák, Izrael bíráinak, királyainak kora, Jézus élete, apostolok története, reformáció” (Molnár 1900, 99). Amit tehát Ziller érdeméként tüntet fel Molnár, az Herbart érdeme, egyedül a művelődéstörténeti háttérre felépített érzületi oktatás jelezheti a zilleri fokozatokat, de még ebben sem lehetünk biztosak, hiszen Herbart maga is nagy jelentőséget tulajdonított a különböző történetek tanítására, olvasására, melyek formálják a gyermeki jellemet. Ezentúl egy konkrétummal még a könyv végén találkozunk: a neveléstörténeti kortáblára Herbart neve is felkerült a születési éve alapján.

Bár a könyv kiadási dátumát (1915) és a herbarti erények részletesebb felsorolását tekintve a következő értelmezési síkhoz is sorolhatnánk Kóródy Miklóst, de amiatt, hogy Kiss Áron munkájára támaszkodik, s hogy Herbartot még a pestalozzizmus képviselőjeként tartja számon, itt teszünk róla említést. Kóródy Herbarttal egy oldalon keresztül foglalkozik. A szerző ír a formális fokozatok tanáról és a sokoldalú érdeklődés kialakításának szerepéről. Lezárásként pedig a követők által okozott herbarti interpretációhoz kapunk információt: „Ma e fokozatokat Ziller, Rein, Dörpfeld, Lange és Viget különféle átalakításaiban, szélteben-hosszában használják, fájdalom, különösen hazánkban szűk látóköri alkalmazásban s Herbart céljától teljesen eltérőleg, miért is azok alkalmazásában nagyon is óvatossá kell

lenni, nehogy, amit Herbart sohasem akart, sőt éppen attól fázott legjobban, e külső alakítások miatt a tanítás üres sablonná váljék. Legjobb, ha a tanító magát Herbartot tanulmányozza, hogy együgyű utánczóknak áldozatul ne essék” (Kórody 1915, 148).

A tanítóképzős tankönyvek mellett szinte egyedülállóan jelenik meg Lubrich Ágost tanárképzés számára írt *A nevelés történelme* című könyve. A szerző – a tanítóképzős könyvekkel párhuzamosan – már nemcsak hogy számol a herbarti elvekkel, de az elvek elterjedésének komoly akadályozójaként lép fel. Érdekes, hogy éppen Lubrich, a herbarti elv ellenzője az, aki a hallgatók számára hamarabb hívja fel figyelmet a herbarti pedagógia önállóságára, jelentőségére hazánkban, mint követői. Bár úgy mutatja be Herbartot, mint akire elődei: Kant, Platón és Leibniz nagy hatással voltak, mégis egy olyan pedagógia képviselőjeként tartja számon, mint aki minden addigi rendszert és elképzelést felborít. Rosenkranzra hivatkozik, mikor pedagógiájának kérdéses pontjait sorolja. Véleménye szerint Herbart elveiben nem határozott, pedagógiája az egyes tudományokhoz kötötté válik. Herbart az akarat szabadsága helyett a képzetek mechanizmusát állítja elénk, Istenről pedig nem ad világos fogalmat. Lubrich tehát bár elismeri, hogy Herbart részletesebben szól a pedagógia feladatáról, mint elődei, de a herbarti elvekkel és módszerrel nem tud egyet érteni, ahogy azzal sem, hogy Herbart a kereszténység szerepét háttérbe szorítja. Mindezeket számba véve Lubrich szerint Herbartot olvasni ajánlatos, de ennek elmaradása nem okoz pótolhatatlan hiányt (Lubrich 1876, 292). Azoknak viszont, akik bővebben szeretnének tájékozódni a herbarti pedagógiáról, *Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései* című munkáját (Lubrich 1875) ajánlja.

Lubrich heves támadása mellett a szakmai hangok is Herbart jelentőségére emlékeztetnek. Hogy Herbart a későbbiekben a neveléstörténeti tankönyvek klasszikusaként jelenhessen meg, azt épp a szakmai érdeklődés mozdította elő, s mindenekelőtt Kármán Mór kiállása Lubrich tevékenységével szemben. Fináczy Ernő szavaival: „Hazánkban Kármán Mór tört utat ennek a pedagógiának, maradandó sikerrel. Mindez 1914 előtt történt. A világháború okozta nagy összeomlás, a világnézetek harca, a politikai, társadalmi, gazdasági

viszonyok gyökeres átalakulása és sok egyéb mérlegelhetetlen körülmény más síkra állította a nevelésről való gondolkodást. A rendszer, s különösen didaktikai része a pedagógiai elmélkedésekre ma is közvetett hatással van, de a maga egészében már nem élő valóság, hanem értékes történeti jelenség” (Fináczy 1934, 102).

Exkurzus

Kármán Mór viszonyulása a Lubrich-féle interpretációhoz, leginkább *Herbart és Lubrich* című könyvében érthető meg. Kármán a következőket mondja Lubrichről: „egész munkája elejétől végig nem egyéb, mint ügyetlen kivonatja egynéhány különböző időben megjelent s nagyon eltérő irányú és szellemű herbartellenes iratkáknak. Herbartnak állítólagos tanulmányozása csupán abban állott, hogy a cáfoló iratokban idézett helyeket felkereste Herbart műveiben, s ahol tán nem úgy voltak idézve, ott a lapok számát hozzáírta. Lubrich egész művében alig hoz fel nézeteinek bizonyítására Herbart műveiből egy helyet, mely a kiirt iratokban található nem volna” (Kármán 1875, 2). Kármán cáfolja Lubrich állításait, és megkérdőjelezi Lubrich hitelességét. A szakmai érvek mellett Lubrich egész tevékenységére vonatkoztatott kritika szólal meg. A Kármán–Lubrich-vita egy fontos irata a jelzett dokumentum. Kitűnik, hogy amennyire Lubrich támadja hevesen Herbartot, annyira heves Kármán Lubrichra vonatkoztatott cáfolata is. Az indulatok egy dolgot biztosan bizonyítanak: eltekintve az írások szakmai megalapozottságától azt találjuk, már mindkettejüknek volt egy előzetes meggyőződése a herbarti pedagógia fogadtatására és interpretálására. A szakmai megalapozást nézve azonban még Kármán ismerte a herbarti pedagógiát, addig úgy tűnik, Lubrich inkább a támadók álláspontját közvetítette, illetve ahogy Kármán fogalmaz „vakon követte” (Kármán 1875, 4) és érvelése nyomán hivatkozás nélkül idézte.

A vitában állást foglalni ezúttal nem akarunk. Ami Lubrich következő ellenállásából kitűnik az, amit Acsay Antal tanítványa is papírra vetett: Lubrich „Alkudni nem tud, de nem is akar” (Acsay

1897, 22). Meggyőződése szerint élő katolikus ember volt, aki nem egyezett a herbarti eszmével. A vita további részleteinek ismertetése helyett inkább annak súlyát érzékeltetnénk még azzal, hogy az összeütközés nemcsak a herbarti recepciónak, de a hazai neveléstudomány fejlődésének is jelentős állomása volt. A diszciplínafejlődés vonatkozásában erről Németh András szintetizáló munkájában olvashatunk (Németh 2002a).

Herbart jelentőségét bizonyítják a korszakban megjelent doktori értekezések, kiadott könyvek is. Ezek közül hármat említünk meg, melyek egyaránt reflektálnak arra, hogy a herbarti pedagógia térnyerése nem volt akadálytalan. Bologa László 1888-ban jelentette meg *Herbart pedagógia érdeklődése* című tudományos értekezésének (Bologa 1888) 27 oldalas munkáját. Bologa a primer irodalmon túl hivatkozik Kármán *Az általános pedagógia* című írásaira, s mint Lubrich *Neveléstudomány* című munkájára is. Bologa tárgyilagosan, értekező stílusban tárgyalja a herbarti pedagógia alapvető tételeit, a herbarti törekvéseket nem állítja szembe sem Kanttal, sem Rousseau-val, és a nevelés elvei kifejtése nyomán párhuzamokat talál Kármánnal és Lubrichhal is. Szintén a tudományos megértés szándéka vezette Pacher Donát bencés tanárt, akinek műve 1890-ben jelent meg *Herbart neveléstudománya* címmel. Az előszóban a témaválasztást a következőképpen indokolja: „Azon bölcselők közt, kik az újabb időben a neveléstudomány fejlődésére hatottak, Herbart bizonyára az első helyen áll. Neveléstudománya hatalmas szellemnek terméke, de emberi munka. Való és költött témáit keményen támadták és támadják meg sokan; vannak, kik neveléstudományának egyes részeit gáncsolják; vannak olyanok is, akik az egész munkának alapját: a lélektant s erkölctant akarják megdönteni, s ezek szemében Herbart neveléstudományának épülete csupa rom. Eleinte csak kevés tanítványa akadt Herbart rendszerének; lassanként nőtt híveinek száma; ma hatalmas sereg. S e tanítványok nagy lelkesedéssel védik a mester munkájának védelmét, munkába veszik a mestertől kapott kincsebányát s munkásságuk nyomán támadt a Herbart-iskola neveléstudománya, mely még folyton halad előre s folyton hódít. Herbart tanítványai és ellenségei még napjainkban is elkeseredetten harcolnak

egymással. E harc, s rendszer folyton növekvő befolyása vitt arra, hogy a Herbart-iskola gondolataival részletesen megismerkedjem. Kezdem a mester munkáin [...]” (Pacher 1890, 1). Célkitűzésében Herbart két fő műve alapján kívánja ismertetni a herbarti pedagógiát. A primer irodalomból elsőként azokat válogatja és ismerteti Pacher, melyek a nevelés céljára vonatkozóan is utalnak elődökre, a nevelés klasszikusaira (Rousseau, Locke, Pestalozzi, Schwarz, Niemeier, Platón). Ezt követően a képezhetőségről, a nevelés eszközeiről ír Herbart nyomán, majd kitér a pedagógia tudományos megalapozására. Külön fejezetet szentel a kormányzásnak, oktatásnak és fegyelmezésnek. Kulcsfontosságúnak találjuk elmondani, Pacher kiváló gyűjtő- és fordítómunkája kritika és érzelmi viszonyulás nélkül mutatja be a herbarti pedagógiát. Nem támadja, nem védi, de szöveghűen ismerteti, leírja egy-egy fogalom kapcsán a herbarti gondolatsort, ami alapján mindenkinek van alkalmja átgondolni a rendszeren túl a támadások megalapozottságát is.

A 19. század végén megjelent értekezések egyik jelentős írása Peres Sándor *Herbart és Diesterweg* című munkája. A korban a nép- és közoktatás elméleti gyökereinek vizsgálata a két emblematisz alakon keresztül indokolt témaválasztásnak bizonyul. Ahogy Peres fogalmaz: „nem ítélem tán rosszul, ha azt mondom, hogy a nevelés- s oktatásügy elméleti és gyakorlati terén ma Diesterweg és Herbart elvei uralkodnak és küzdenek egymás ellen. Igen, természetes, hogy ez csupán általánosságban véve igaz” (Peres 1890, 5). Ezt követően megemlíti Schmidt, Dittes, Pestalozzi nevét is, akik szintén hatást gyakorolnak a korra, de megmarad a címben jelzett két elődnél, és azokra vonatkozóan fogalmazza meg megfigyeléseit. Peres elismeri, hogy bár igaz, a két gondolkodó szembeállítható egymással, azonban megkérdőjelezi azt, hogy a nevelésnek a szembeállításból bármiféle haszna is keletkezhetne. Peres nem a kritika miatt választotta témájául a két gondolkodót, még csak nem is az ismertetés végett. Mind-egyiket csak eszközként szemléli, ami igazán fontos, hogy egy olyan megértés jöjjön létre, ami a nevelést a gyakorlatban is javítani képes. „Én tehát nem igyekszem H. és D. szembeállítására; én nem akarok sem egyik, sem másik pártjának toborzója lenni: én ismerni és vizs-

gálni kívánom mindeniket, hogy a jót tőlük eltanulhassuk és a nevelés javára felhasználhassuk, a rosszat pedig – mondja bár H. vagy D. – végleg kiirthassuk” (Peres 1890, 8). Célja nem az egyik vagy másik előtérbe helyezése, hanem a kettő: a természetszerű és a tudományos összekapcsolása. Úgy találjuk, hogy Peres mindezek ellenére inkább Diesterweget, mint a herbartiánusokat javasolja követni, de javasolja, „vegyük át az érzület képzésének, a nemzeti nevelésnek kiváló anyagát, s alkalmazzuk a tanításnak részletesen kifejtett alaki fokozatait” (Peres 1890, 90–91). Mint látható, a cím nem is feltétlen pontosan jelzi az írás tárgyát, pontosabb lenne talán úgy megadni: A herbarti iskola és Diesterweg, hiszen a megfogalmazott kritikák során is többször a Herbart-iskolára, pl. Ziller, Rein gyakorlatáról, s nem Herbartról beszél.

Megállapítható tehát, hogy a korszak alapvetően elismeri a herbarti pedagógiát. Azok, akik népszerűsítik és pozitívan nyilatkoznak Herbartról, tudomást vettek a kritikai hangokról és támadásokról, de úgy tűnik, ezekből az ütközetekből inkább megerősödve, herbart eredményeit tovább igazolva kerültek ki. Kérdéses, hogy a hazai ellenreflexiók képviselői miből táplálkoztak, de az bizonyos, hogy mind a védelmezők táborának tagjai, mind pedig azok, akik objektív Herbart-olvasatra törekedtek, szakmai érvekkel, a primer szövegek ismeretében nyilatkoztak a herbarti pedagógiáról. A vita, illetve a herbarti pedagógia ismertetése a korban más folyóiratok hasábjain is jelentős volt, gondolunk itt a *Magyar Tanügy* vagy a *Néptanoda* lapokra is.

A herbarti pedagógiáról történő állásfoglalás így a korban mindenképpen relevánsnak mondható. Ekkor beszélhetünk magyar herbartiánusokról, illetve olyanokról, akik a herbartiánus szellemben hoztak új eredményeket.⁴³ Az időszakra a sokszínűség a jellemző: pozitív és negatív hangok, kritikai attitűdök, objektív, leíró kísérletek, illetve a rendszer továbbgondolása nyomán konstruált új koncepciók egyaránt születnek.

⁴³ Ezt bizonyítja többek között Dreisziger Ferenc: *Az első osztály teljes vezérkönyve Herbart-Ziller rendszere nyomán* című könyve is (Dreisziger 1892).

2. AZ ÚJ ESZME ÜDVÖZÍTÉSE: HERBART, A PSZICHOLÓGIA ÉS AZ ETIKA MEGÚJÍTÓJA, A TUDOMÁNYOS PEDAGÓGIA KIDOLGOZÓJA

Az előbb ismertetett tudományos értekezésekhez hasonlóan a *Magyar Paedagógia* hasábjain is, már az indulás évében találunk példát a herbarti pedagógia jelentőségének kiemelésére. A sajtóban a 19. század utolsó éveitől kezdve megfigyelhető, hogy a szakmai érdeklődés Herbart jelentőségét az új eszmeiségen, leginkább a pedagógia rendszeres felépítésén; ezeket újszerű pszichológiai elvein, valamint erkölcsi nevelésén keresztül ragadják meg. A pszichológia megújítása közül a koncentráció elve, a formális fokok tana, az asszociációs lélektan kidolgozása játszik döntő szerepet, míg az erkölcsi nevelés területén a nevelő oktatás, az erkölcsös jellem nevelési célkitűzése, s ennek feltételeként a sokoldalú érdeklődés fokozatos kialakítása áll.

1892-ben *A paedagógiai eszmék elterjedése* című tanulmányban olvashatunk a herbarti pedagógiáról. Az eszmék tárgyalása során Lederer Ábrahám többször is utal Herbartra. Amikor a nevelés céljáról ír, a herbarti erkölcsös jellem célkitűzését említi, de hasonlóképp utalást tesz Herbartra mint nagy klasszikusra, amikor éppen arról ad számot, hogy az új eszmék hirdetőit a tömegek mindig is elutasították. Lederer erről a következőképp nyilatkozik: „Herbart már ezen század elején hirdette az ő paedagógiai eszméit; de azok nem azért terjedtek oly nehezen és lassan, mivel [...] új és idegen műki-fejezések nehezen voltak érthetők, hanem azért is, mert az emberek restsége, közömbössége és irigysége gátolta terjedésüket” (Lederer 1892, 323–324). Lederer szerint egy eszme csak akkor tör magának utat, ha van egy erélyes jellem, aki kiáll az eszme mellett. Így miközben Lederer ismét felsorolja az által kiemelt gondolkodókat, megemlíti azoknak a neveit is, akik az eszme elterjedésében szerepet játszottak. Herbart esetében ez Lederer megállapítása szerint Humboldt volt. Herbart érdemét a tanulmány második felében a többiekhez képest erőteljesebben hangsúlyozza. Indoklása szerint ez azért van, mert a szerző a tanulmány segítségével éppen a gyorsabb elterjedést akarja előmozdítani. A Herbart-féle eszmék – megállá-

pítása szerint – „a nevelő oktatás, a sokoldalú érdeklődés, a formális tanfokok, a koncentráció, a művelődéstörténeti fokok eszméi, nem egészen újak, mert helyenként találkozunk velük már Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzinál. De Herbart és tanítványainak pszichológiai indoklása és világos előadása egészen más alakba öntötte ezeket” (Lederer 1892, 327–328).

A lapnak ugyanebben a számában – a megelőző oldalakon – Waldapfel János számol be Kúthy József *Tudomány és tanítás* című pedagógiai értekezéséről, ahol nemcsak a herbarti pedagógia, s ezen belül a herbarti pszichológia előremutató gondolatsora jelenik meg a disszerens témaválasztásának bemutatása során, hanem Waldapfel személyes értékítélete is olvasható, miszerint „Igazán nagyon örülünk, hogy Herbart alapvető működése hazánk pedagógus köreiben mindinkább elismerésre és oly lelkes approbatióra talál, mint szerzőnkél és kétszeresen is örülünk annak, hogy épp a nevelő hatásának elégtelenségével oly gyakran vádolt reáliskola egy embere hangsúlyozza ily nyomatékosan a tanítás nevelő értékét” (Waldapfel 1892b, 306).

Waldapfel a későbbiekben is szívesen jelentet meg olyan tanulmányokat, melyek a herbarti pedagógiához kapcsolódnak. *A formális fokozatok elméletének története* című írását három részletben közölte a *Magyar Paedagogia* olvasóival. A három rész az I. évfolyam 8–9–10. számaiban jelent meg (Waldapfel 1982a). Waldapfel az írás első bekezdésében arról a jelenségről ír, ami a herbarti pedagógia népszerűségét illeti. Waldapfel szerint az eszme elterjedésében a nevelés formai és nem tartalmi jegyei jelentősek, annak ellenére, hogy Herbart ezzel a területtel csak kevésbé foglalkozik. Mégis, a formális fokozatok tana már különböző országokban, térségekben – köztük Amerikában is – elterjedt, s ezzel megreformálta a pedagógiai gondolkodást. A téma felvezetésében egyúttal kritikát is gyakorol Herbart-követőire. Támadja Zillert, Dörpfeldet, továbbá az újakat: Rein, Lange, Wiget és Karl Richter azon tettét, mikor „a formális fokozatok elméletét kiforgatták eredeti valójából, és azt egyfelől saját pszichológiájuk, másfelől empiricus vagy historiai előítéleteik Procrustes-ágyába kényszerítették és majd kinyújtották, majd összepré-

selték, úgy hogy ma a formális fokozatok tana, jöllehet még mindig többet ér, mint a vulgair amorphismus, minden egyéb, csak az nem, ami Herbartnál volt” (Waldapfel 1982a, 450–451). Waldapfel szerint ezért nem szabad elindulni – vagy folytatni utunkat – a követők útmutatásai mentén, hanem vissza kell térnünk Herbart *Allgemeine Pädagogik* című könyvéhez, hogy elméletben megértsük őt, s minden egyéb megfontolástól, herbarti instrukciótól elválasszuk a formális fokozatok tanát. Waldapfel a megadott instrukció szerint halad: fellapozza és értelmezi az *Allgemeine Pädagogik* II. könyvének első fejezetét, és a primer szöveg segítségével ismerteti a formális fokozatok tanát. A több részben megjelent írás az ismertetésen túl szintén kiterjed Herbart követőinek fokozatelméletére, s összehasonlíja azokat a mester tanításaival. Waldapfel ezzel bizonyítja kiinduló tételét, miszerint Herbart és követői az egyes fogalmakon nem ugyanazt értik.

Az előző kutatókhoz hasonlóan Mázy Engelbert is több folyóirat-számban jelenteti meg *Paedagogiai alapfogalmak* című írásának egyes részeit. A szerző miközben meghatározza a pedagógia tudományának viszonyát más tudományokhoz, az egyes történeti korok gyakorlatát sorolja példaként, s a felsorolás során utal Herbartra, akinél ez a reláció leginkább a pszichológia és az etika vonatkozásában adható meg. Szintén fontosnak tartja kiemelni Herbart nevét, mikor a pedagógia elméleti és gyakorlati oldaláról ír, illetve mikor a pedagógia történeti fejlődését mutatja be (Mázy 1893a). Ledererhez hasonlóan, a nevelés céljának meghatározásakor a herbarti erkölcsös jellemnek is hangot ad (Mázy 1893b). Következő tanulmányában *Az erkölcsi nevelés feladata* című írásban ismét rámutat Herbart erkölcsi jellemképzésére. Ezen a ponton fejti ki a szerző is álláspontját, miszerint az akarat formálásán, az erkölctani felfogásán „múlik minden” (Mázy 1898a). A többrészes írás mindegyikében utal Herbartra, legyen szó a lelkiismeret tárgyalásáról (Mázy 1898b) vagy az erkölcs és a jellemképzés kapcsolatáról (Mázy 1899).

Lederer, Waldapfel és Mázy tanulmányai a herbarti tudományos pedagógia két alappillérenek: a pszichológiának és az etikának újraértelmezésében, pedagógiai szolgálatába állításában találták meg a

herbarti értéket. A tankönyvek a herbarti felsorolt értékeit csak a 20. század elején ismertetik, mikor már a szakmai diskurzus új fordulatot vesz.

Erdődi János szerint „Herbart pedagógiája a lélektan és az erkölcsstan elvein nyugszik” (Erdődi 1907, 84). A herbarti pedagógia lényegét a következőképpen ragadja meg: „Herbart pedagógiája [...] szorosan összefügg a bölcséleti elveivel, különösen lélektanával. Felfogásának helyessége épp azért ezen elvek igazságától függ. Álláspontok az újabb kutatások több tekintetben túlhaladottá tették ugyan, de rendszerének világossága, logikai összefüggése, a tanítás anyagára, tervére és a tanítás fokozatosságára vonatkozó fejtegetései termékenyítő hatást gyakoroltak a pedagógiai gondolkodásra. Követői között egész iskola keletkezett; nyomában egész irodalom támadt, amelynek hatása még napjainkban is érezhető. Pedagógiai elvei a jelenkor iskoláinak kialakulására sok tekintettel döntő befolyást gyakoroltak” (Erdődi 1907, 85). Hivatkozást a leírás nyomán nem találunk, a szerző értékítélete, elismerése megjelenik. Mindezek ellenére nem érezzük a stílust szubjektívnek, sablonosnak, a szerző a tárgyilagosságot megőrzi. Érdemei közül a pedagógia tudományos alapjainak letétele, valamint az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása válik jelentőssé.

A szerző ezentúl szól a nevelői tapintat fontosságáról és az ember rendeltetéséről. „Herbart szerint az ember rendeltetése nincs pusztán a földi életre szorítva, azért nem is lehet a földi élet, vagy a testi erők kifejlesztése a nevelés végső célja, hanem magasabbra kell törekedni, az erkölcsös jellemet kell a növendék kormányzása, oktatása és fegyelmezése által megvalósítani. Szerinte tehát a neveléstudománynak három fő része van, úgy mint a kormányzás, az oktatás és a fegyelmezés” (Erdődi 1907, 84). A „részek” kifejtésénél meglepően hosszan tárgyalja a szerző a sokoldalú érdeklődés kialakításának szükségességét, ami által egy teljesebb képet is kapunk a herbarti pedagógia lényegéről.

Baló József Erdődihez hasonlóan a herbarti tudományos pedagógiára koncentrál. A pedagógia két építőkövét: az erkölcsant és lélektant elemzik, majd a herbarti pedagógia „három részét” tárgyalják:

kormányzás, oktatás és fegyelem, melyet már a későbbiekben a kutatók vezetésre fordítanak. Az oktatás lejegyzésénél továbbra is felfigyelhetünk arra, hogy itt, s alapvetően nem Zillernél kerül elsőként kiemelésre a kultúrhistóriai fokok elmélete, miszerint az egyén végighalad azon a fejlődésen, mint amit az emberiség ez idáig végigjárt. Továbbá figyelemre méltó, hogy míg a kormányzást és az oktatást e ponton belül veszi számba a szerző, a fegyelmezésnek már egy III. pontot jelöl ki, ahol a szubjektív és objektív jellemről szól. Az ilyen elválasztás nemcsak a fordítás miatt szerencsétlen, hanem amiatt is, hogy kiemeli és elválasztja azt a nevelő oktatástól. A pedagógia három oldala ugyanis csak a fogalmak megértése miatt elválasztható, míg ismert, hogy a pedagógiai folyamatban ezek szorosan összekapcsolódnak. Az utolsó IV. pont pedig a követőről szól. Köztük Zillert, Stoyt és Reint emeli ki, Zillerről pedig még annyit ír, hogy ő volt az, aki kibővítette a kultúrhistóriai fokozatok elméletét, illetve aki a kisgyerekeknek sok erkölcsi leckét ad. A kritikai reflexió, illetve a személyes ítélet ezt követően jelenik meg néhány sorban: „Más, kisebb hibák is merültek fel e pedagógiai irányban, de lényegében ez volt eddig a legtermékenyebb és legigazabb ped. iskola, mely a legelőkelőbb pedagógiai elméket hódította meg és sikereket mutatott fel. Herbart volt a pedagógia tudományának megalapítója, s aki ezt a tudományt tovább akarja vinni, az bizonyos, hogy csak az ő elvein keresztül teheti azt” (Baló, 1995, 133). Baló a bevezetőben megjelöli a felhasznált forrásokat. A nemzetközi neveléstörténet ismertetéséhez Ferdinand Leuz *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts* című könyvét, Compayré *Histoire de la Pédagogie* című munkáját, valamint Rein *Enzyklopädisches Handbuch* című kötetét használta. Primer irodalomra hivatkozás nem történik. Az előbb idézett összegzés alapján egyértelműen pozitív, Herbart úgy jelenik meg, mint a pedagógia tudományának megalapítója, akinek követői nyomán a legigazibb pedagógiai iskola kibontakozott. A szerző a negatívumokat, támadható felületeket nem részletezi, de azok létét elismeri.

Tóth Antal könyve előszavában arról ír, hogy a történeti szemlélet kialakításában fontosnak tartja, hogy a növendékek elmélyüljenek a klasszikusok műveiben. Ez esetben Rousseau-t és Herbartot

hozza példaként. Herbartot itt úgy említi, mint akinek megértése a tanítójelöltek számára „kemény dió” lenne, ezért igyekeznek munkáját ismertté tenni. Az utolsó sorokban pedig megköszöni tanárainak munkáját, úgymint Fináczy Ernőnek, Imre Sándornak, Pauler Ákosnak és Kornis Gyulának. Haszonnal forgatta továbbá Weszely és mások műveit is. Végighaladva az említett névsoron, bizakodva várjuk a herbarti leírást, mely minden bizonnyal az objektív leírásra törekszik és elismeréssel adózik a nagy pedagógus előtt.

A könyvet továbblapozva nem kell csalódnia az olvasónak, Tóth részletesen, majd 14 oldalon keresztül tárja elénk Herbart életét, filozófiáját, lélektanát, etikáját, pedagógiáját. A leírást követően Eredmény címszó alatt összegzi a szerző gondolatait és zárja a fejezetet. Az életútnál most olvassuk először: Herbart a német felvilágosodás korában született. Meglepően részletes a családi háttér leírása, az előző tankönyvekhez képest új információkat közöl a könyv. Olvasunk Fichte hatásáról, Pestalozzi meglátogatójáról. Művei közül többet nemcsak név szerint említett, de ismertet is: két fő műve mellett egy korai írását: *Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung* című munkáját, valamint utolsó königbergi művét is megemlíti: „Levelek a pszichológiának a pedagógiára való alkalmazásáról.” A filozófiájának kifejtésénél utal a fichtei tanokra, pszichológiai elveit más tankönyvi szövegekhez képest részletesen mutatja be. Az etikai felfogását világosan kifejti, pedagógiájáról pedig az első igazi pedagógiai rendszernek ítéli meg. A nevelés részeinek felsorolásakor most már nem a fegyelmezés, hanem a vezetés szerepel a német Zucht fordításakor. Összességében eredményei közül hármat emel ki: a pedagógia tudományos rendszerszemléletét, mely kiváló matematikai képességének volt köszönhető. A nevelő oktatás gondolatát, valamint a fokozatokról szóló gondolatmenetét. Ez utóbbi hasznát a népiskolai oktatás esetében emeli ki, melyet külön hangsúlyoznunk kell, hiszen a népoktatást korban inkább Diesterweg, mintsem Herbart nevével kapcsolták össze.

Herbartról elismerően már a herbarti eszmei hazai megjelenésekor is olvashattunk az előző fejezetben. A 19. század végén, elsősorban Lubrich meggyőződése miatt még nem beszélhettünk a szakma

egyöntetű elismerő fogadtatásáról. A doktori értekezések, a század végén megjelent cikkek, tanulmányok már szórványosan jelzik azt, hogy az ellenállás mellett a szakmai réteg egy részét foglalkoztatja, megértésre sarkallja a herbarti pedagógia. Új pszichológiát és az erkölcsi nevelés új lehetőségét látják meg Herbartban. A 20. század elejére már nemcsak újszerűségére figyelnek a kutatók, hanem szakmai diskurzust is folytatnak a herbarti pedagógia egy-egy szeletéről. A tankönyvek szerzői a szakmai megnyilatkozások konklúzióit csak megkésve közlik a pedagógusjelöltek számára. Érdekes, s egy-egy leírás szakmai színvonalát is jelzi, hogy a tankönyvírók ez esetben nem kizárólag csak a herbarti pedagógiára, de a szakmai diskurzusra, a herbarti pedagógia megítélésére is explicit mód utalnak. A herbarti pedagógiára tett kritikai megjegyzés még meglehetősen szórványosan jelenik meg. Túlnyomórészt minden tankönyvi szerző, a diskurzus szereplői a herbarti pedagógia erényeiről, a tudományalapítóról, a klasszikus Herbartról beszél. Az olvasó tehát annak tanúja lehet, hogyan fedez fel magának a szakma egy új eszmét, s hogy válik valaki – jelen esetben Herbart – a neveléstörténeti tankönyvek klasszikusává.

3. A HERBARTI PSZICHOLÓGIA ÉS ETIKA KRITIKUS PONTJAI AZ ÚJ PSZICHOLÓGIAI KUTATÁSOK FÉNYÉBEN

Egy új, következő értelmezési mezőben a herbarti pedagógia érde-meivel párhuzamosan már a tudományos pedagógia kritikus pontjai is megjelennek. A német szerzők mellett ismertté váltak az angol és francia kutatók új eredményei, ami alapján a hazai szakmai közönség is újradefiniálta tudományos állásfoglalását. Kovács Krisztina szerint e tendenciának köszönhetően már Felméri Lajos is „írásaiban német forrásként a Herbarttól elkanyarodó, új utakat kereső szerzők szerepeltek” (Kovács 2011, 295. A herbarti kritikai reflexió tehát az új nevelési felfogás elterjedése nyomán bontakozik ki, amit jól mutatnak a *Magyar Paedagogia* közölt írásai, beszámolóí is.

1900-ban a *Magyar Paedagogia* a II. Gyermekvédő kongresszussal indítja a IX. évfolyamot, ami – a nemzetközi törekvésekhez hason-

lóan – szemléletváltást jelzi a pedagógiai gondolkodásban. Későbbi tanulmányok, pl. Csengeri János *Az egyetem szerepe a tanárképzésben* című szövege is bizonyíték a kritikai attitűd megjelenésére: a német hatás mellett már a francia tanárképzés előnyeit ismerteti. S az előző időszakhoz – Mázy Engelbert írásához – képest pedig egyértelmű fókuszváltást bizonyít Donner Lajos *A nevelés célja* című írása, aki a nevelés célját egy korábban megjelentetett gyermekpszichológiai témájú dolgozatának pedagógiai konzekvenciáiból vezeti le. Az írás kulcsgondolata az egyéniség és a jellem kapcsolata, ám ennek kifejtése során mégis úgy látjuk, fontosabb volt a szerzőnek, hogy Herbartra utaljon – ezzel megismételve Herbart gondolatsorát a primer szövegek segítségével – majd ezt követően gyakoroljon kritikát, mintsem hogy a gyermekpszichológia eredményeire alapozva fogalmazza meg a következtetéseit. (A 17 oldalas szöveg 10 oldala kifejezetten csak a herbarti tanokra reflektál.) Az írás ezért jóformán egy bújtatott kritika, amit az írás utolsó részében a következőképp leplez le: „Az ellenvetésekre maga Herbart készlet. [...] Az egyéni momentumoknak Herbart fejtegetései értelmében is oly nagy tér jutván a lelki folyamatokban, azok amaz egyéniséggelenes összefüggő képzetkör hatását múlhatatlanul alább fogják szállítani. Így érthető az a resignáló hang, amellyel a legjelesebb Herbartisták egyike, Ziller T. annak erejéről szól” (Donner 1900).

Pauler Ákos *A pozitív paedagia alapelveiről* című írásában (Pauler 1902) többek között Herbart jelentőségét is kiemeli. Pauler Herbart érdemeként tartja számon, hogy nem választotta el egymástól a tanítás és a nevelés mozzanatát. Pár oldallal később viszont már a herbarti pedagógia hiányosságára is kitér: ismerteti a herbarti rendszer intellektualista jellegét, majd az érzelmi nevelés problémáját.⁴⁴ A leírást olvasva meglepő, hogy míg a szerző az értelmi és az érzelmi

⁴⁴ Igaz, az intellektualizmus ez esetben nem kizárólagosan negatív értelemben jelenik meg. A tanulmány folytatásában találjuk, hogy az értelmi nevelés esetében az appercepció tanával Herbart előremozdította a pedagógiai gondolkodást (Pauler 1902, 100).

nevelés esetében utal Herbartra, addig az erkölcsi nevelés kapcsán jelentőségét nem hangsúlyozza.

Az 1902-es évfolyam utolsó számában találjuk Bihari Ferencz Krausz Sándor: *A Herbart-Ziller-Rein-féle didaktikai elmélet és gyakorlat* című munkájáról (Bihari 1902, 642) írt recenzióját. A könyv 1902-ben, Budapesten, a Lampel kiadásában jelent meg. Az ismertetés szerint a könyv kiváló összefoglaló munka, ami kritikát mellőzve ismerteti a herbarti, illetve herbartiánus rendszert. A témánál maradva talán érdekesebb az, ami a *Magyar Paedagógia* hasábjain a könyv ismertetésének előzményeként jelenik meg. A bevezető sorokban ugyanis megnyilatkozik Bihari álláspontja, s a herbarti problémára tett reflexiója is. Meglátása szerint „Herbart pedagógiájára újabban nagyon rossz napok járnak az elméletben. Gúnyolják a napilapokban, támadják a folyóiratokban. Az idegeneknek⁴⁵ már régóta teher a német filozófia e mostoha gyermeke – szerencséje, hogy nálunk és Ausztriában hivatalos gyámságban részesül, s a németek is szabadulni szeretnének tőle, de mert nem tudnak, hát toldozni kezdik – és apológiákat írnak védelmére. Nagy baj az is, hogy a herbartisták maguknak foglalták le a tudományos pedagógia monopóliumát, s az ellenkező irányok még nem elég eredetiek, s részleteikben Herbart eszméitől függenek. Erdemes volna ismertetni azt a széles mozgalmat, mely a német bölcseleti és neveléstani folyóiratokban és röpiratokban Herbart rendszerének kitatarozása körül folyik [...] a világ – az eszmék fejlődésének természete szerint – egy új természetesebb és igazabb filozófiai alapon álló pedagógia után vágyakozik. De csak vágyakozik: a XX. század Herbartja talán még valamely mágnás családnál nevelősködik vagy az egyetem padjait faragja” (Bihari 1902, 642–643). Bihari mielőtt kitér a könyv ismertetésére, megjegyzi, hogy szükséges lenne magyar rendszerező elméleti munkák megjelentetése, amire a későbbiekben támaszkodni lehet.

Szintén erre a szükségre reflektál Fináczy Ernő (alelnök) 1903-ban a Magyar Paedagógiai Társaság január 21-én megtartott évi nagygyűlése során, amikor a hazai pedagógiai irodalom hiányairól

⁴⁵ Hogy ez esetben Bihari kit tart idegeneknek, kérdéses.

beszél: „nincsen a mai tudomány színvonalán álló elméleti pedagógiánk, értve rajta olyan nagyobb művet, mely a kutatás mai álláspontja szerint szigorúan tudományos rendszerbe foglalva adná a tudomány elméletét” (Fináczy 1903, 110). Véleménye szerint a pedagógiának tudományos jellegét a filozófiai megalapozás adja, de annak, ki e munkára vállalkozik, szembesülnie kell azzal a kihívással is, hogy a pszichológia új eredményeit is integrálja. S az új kutatási eredmények mellett ezért megfogalmazza: „Herbartnak azt a valóban nagy tettét, hogy mellyel egy minden részeiben összeillő szervesen összefüggő pedagógiai rendszert alkotott, más igazi rendszerrel még sem a pszichológia újabb kutatói, sem a szociálpedagógusok nem helyettesítették. Csak elszigetelt tényeket állítanak oda, melyeket még paedagógiai kapocs nem fűz együvé; még jobbra csak tapasztalati anyagot gyűjtenek, melyből a pedagógia számára hasznosítható, egyetemes érvényű kategóriák ez idő szerint még nem emelkedtek ki: csak tagadnak és támadnak, több-kevesebb szerencsével réseket ütnek a »régik« rendszeren, de helyébe újat tenni nem tudtak, vagy mint ők mondják, nem is akarnak. Pedig ha a tiszta pszichológia elmélkedés birodalmából magának a paedagógiának terére lépünk, nemcsak arra van szükségünk, hogy a nevelésnek egyes mozzanatait tudjuk önmagunkban elvileg megokolni, hanem arra is, hogy ezen egyes mozzanatokat az egész nevelésre kiterjedő egyetemes megokolással össze tudjuk kapcsolni, amit pl. Herbart az oktatás funkciójának összes mozzanataira nézve oly mesteri következetességgel meg tudott valósítani” (Fináczy 1903, 111). Mindamellet, hogy Fináczy kiáll a herbarti pedagógia mellett, leszögezi azt is, hogy tisztában van annak fogyatékoságaival is. Már meghaladottnak tartja azt a gondolatot, hogy Herbart a testi nevelés útmutatásait az orvosra bízza. A kormányzást Herbart a nevelés többi részeitől elszigeteli, a sokoldalú érdeklődés irányait sematizálja, és a képzetkörök eszméjét minden egyéb nevelési meglátás fölé helyezi. Fináczy már-már a kritikusok, támadók hangnemében beszél, mikor a rendszer hibáit a következő gondolattal zárja: „Mindenkiben, aki ma nevelésről gondolkodik, világos tudata él annak, hogy a paedagógiai intellectualizmus merev uralmának ideje lejárt, s hogy az emberi léleknek me-

chanikus szabályokba nem foglalható, spontán folyamatait is számba kell venni a nevelés munkájában” (Fináczy 1903, 113). Ezt követően Herbart érnyeit, a rendszer erős pontjait sorolja, mellyel megteremti a kritikai reflexió egyensúlyát: a nevelés célja az erkölcsi jellemképzés, mely egész rendszerét egybefűzi. Ezentúl elismerendő a képzetkörök tana, az appercepció, a figyelem szerepének kifejtése, didaktikai előremutatása, a tananyagválasztás, a fokozatosság elve, az oktatáson kívül eső eszközök erkölcsi hatásának említése. Fináczy tehát a herbarti pedagógia objektív-kritikai megközelítését tanúsítja, meggyőződése szerint a kritika nem jelent egyet azzal, hogy az új pedagógiák jobbak és teljesebbek, hanem csupán annyit, hogy a herbarti rendszer bizonyos részei fölött már eljárt az idő, s ezért az új eredményeket és Herbart helytálló kijelentéseit és fáradozásait egye-
síteni szükséges.

Weszely Ödön gondolatmenete ez esetben a Fináczy-törekvése-
ihez is kapcsolható. A Magyar Paedagógiai Társaság 1904. áprilisi ülésén tartott székfoglaló beszédében az *Egyéni és társadalmi pedagógia* című előadását tartotta, mely a későbbiekben a *Magyar Paedagógia* ha-
sábjaiban is helyt kapott (Weszely 1904). Weszely szerint vannak, akiket nem lehet egyértelműen sem az egyéni, sem pedig a társadalmi pedagógia képviselőihez sorolni, hanem ehelyett szerencsésebb, ha mindkettőhöz kötjük őket. Ilyen Pestalozzi, Herbart és Natorp. Weszely szerint ezért a szembeállítás nem szerencsés, hiszen csak mértékükben, s nem szemléletükben különböznek. Herbartot az erkölcsi karakter kimunkálása miatt sorolja az egyéni pedagógiához, de ez nem jelenti azt, hogy ignorálja a közösségi nevelés kérdéskörét. Weszely a tanulmány végén Herbartra hivatkozik: „A tudomány feladata az igazságot meglátni. Az igazságot pedig nem látjuk helyesen, ha akár az individualizmus, akár a szocializmus szemüvegén át nézzük. Helyesen mondja Herbart, hogy a tudomány ne legyen szemüveg, hanem szem, még pedig a legjobb szem, mellyel az ember a dolgokat vizsgálhatja” (Weszely 1904, 268).

Székely György *Paedagógiai antinómiák* címmel (Székely 1906) Kantra utalva az antinómiát olyan értelemben használja, miszerint létezik egy olyan tétel és ellentétel, melyek ugyanolyan bizonyító

erővel rendelkeznek. A pedagógiai antinómiák két vonatkozása ez esetben: Herbart és Natorp. A szembeállítás arra utal, hogy a pedagógia intellektualista, azaz herbartianus elveit kövessük, vagy pedig Natorp voluntarista, akaratközpontú beállítódását. S ez esetben nemcsak a szellemi vagy akarat művelődésről van szó, hanem az iskola szerepéről is, ahol a nevelés végbemegy. Székely ebből az alapvető különbségből származtatja a további antinómiákat, ahol a magyarázatok kifejtése során újabb pedagógiai gondolkodók megállapításait is ismerteti.

Molnár Oszkár a *Magyar Paedagógia* című folyóiratnak ugyanebben a számában a tanítóképzésben a neveléstörténeti stúdiumokhoz fűzi, hogy mennyire fontosnak tartja, hogy nagy pedagógiai gondolkodókról, mint Herbartról is, bővebb ismertetést kapjanak a hallgatók, mint egyoldalas leírás (Molnár 1906, 291). Székely György következő írásában az új reformtörekvések képviselőire gondol úgy, mint akik egy új szemlélet, rendszer előhírnökeként jelennek meg a régi, elavult rendszerekkel szemben. Itt említi meg azt is, hogy az új pedagógia megjelenését várják mindazok, akik csalódtak Herbartban (Székely 1907, 77). A továbbiakban egy-egy megállapítást fűz a herbarti pedagógiához is, elsősorban a rendszeres felépítése kapcsán.

Székely témafelvetésének ellenkezőjére, a herbarti pedagógia népszerűvé válására utal a Kisebb közlemények című rovatban *Herbart Amerikában* című írás (Kelemen 1907). A szerző, Kelemen Ignác arról ír, elérkezett az idő arra, hogy Herbart a tengerentúlon is ismertté váljon. Utal arra, hogy Amerikában nem centralizált az oktatás, ezért a fenntartókat, a pedagógusokat és a gondolkodókat másféleképp kell összefogni. Az összetartozásukat a National Educational Association segítségével fejezik ki. A téma szempontjából jelentős, hogy a herbarti gondolatok terjesztésére létrehozta az egyesületen belül egy ún. Herbart-Clubot. A tagok gondoskodtak arról, hogy lefordítsanak Herbart-szövegeket, megjelenjenek a témában további művek, sőt az egyesülethez tartozzanak herbartianus elveket követő pedagógusok is.

Nagy László *Az érdeklődés fejlődéstana* című írásában szándéka szerint a herbarti pedagógia elavultságát bizonyítja. Az érdeklődési fo-

kokat, továbbá azok neveléstani konzekvenciáit hosszan tárgyalja, majd az eredmények közlését követően a következő megállapítással zárja: „Hogy az én érdeklődési fokozataim mennyire közelítik meg az igazságot, azt a további vizsgálatok fogják eldönteni. De ha talán idővel az tűnnék is ki, hogy az én fejlődési fokozataim átalakítandók, annyit talán most is elértem, hogy felhívhattam a figyelmet a Herbart-féle hat érdeklődési iránynak fejlődéstani és neveléstani szempontból való elégtelenségére s rámutathattam a fejlődéstani kutatásoknak e téren való nagy hasznára és föltétlen szükséges voltára” (Nagy 1907, 288).

A herbarti pedagógia aktualitásáról folytatott vitához Lázár Szilárd is hozzászól közvetett módon, mikor Paul Dietring könyvéről készít recenziót. Dietring Lázár megállapítása szerint „ki akarja mutatni, hogy mennyire nincs igazuk azoknak, akik a herbarti paedagógia elavultságát és hasznavehetetlenségét hirdetik. A kérdés szerinte az, hogy megfelel-e Herbart jelentőségének és gondolati súlyának az az értékelés, mellyel őt tudományos s főleg pedagógiailag érdeklődő körökben illetik, s ha nem felel meg, miképpen lehetne e helyzeten segíteni?” (Lázár 1910, 635) Lázár szerint a könyv szerzője modern szempontok szerint vizsgálja a herbarti pedagógia érvényességét. Herbart ezek alapján egyaránt figyelembe veszi az egyéni és a szociális nevelés igényét. A herbarti rendszer maga, a moralitás, a vallás-erkölcsstani megfontolás egyaránt aktuális, a haladó pedagógiai állásfoglalás részét képezi. Lázár egyedül a testi nevelés esetében nem ért egyet Dietringgel, mert míg Dietring megkísérli azt haladó elképzelésként bemutatni, addig Lázár szerint ez a törekvés erőltetett és megkérdőjelezhető. Összességében elismeri a könyv szerzőjének igyekezetét, s úgy véli, a könyv a kor hiánypótló alkotása.

Lázárhoz hasonlóan recenziót ír Nagy József Adolf Ziechner *Herbarts Ästhetik* című művéről (Nagy 1911). Ziechner szerint (Nagy József olvasatában) „Herbart nem volt csupán gondolkodó filozófus, mint Kant, hanem esztétikailag fogékony, esztétikai szükségleteket érző művészlélek. Az egyik az érző lélek, mely ellenállhatatlan erővel vonzódott a szép felé; a másik az elmélkedő, spekulatív lélek, a tépelődő elmélkedés, mely folyton általános, objektív igazságokat

keresett” (Nagy 1911, 364). A recenzió írója megismétli a szerző kérdését: ha Herbart az esztétikát csak ez utóbbi alapon, minden részletében kidolgozta volna, vajon „nem esett volna-e Herbart az absztrakt formalizmus hibájába” (Nagy 1911, 364). A szerző itt utal a herbartianusok pedagógiájára is, akik jobban érheti a kritika, hiszen olyan gondolatokat ragadtak meg, melyeknek Herbart kevéssé tulajdonított jelentőséget, mint az esztétikai érdeklődésnek, a szép érzékelésének.

Szelényi Ödön *Schleiermacher pedagógiája* című tanulmányában (Szelényi 1912) kitér a herbarti pedagógiára is. Herbart „a romantizmus korának szülötte ugyan, de szellemirányánál fogva, mint a józan ész inkarnált ősképe voltaképp a felvilágosodás korának utolsó képviselője. Gondolkodásának jellege inkább mechanikai-matematikai, mint organikus, filológiai [...] Természetesnek tarthatjuk, hogy ilyen egyéniség nevelélmélete a romanticizmus fénykorában nem juthatott diadalra, hogy az ő reális tudományos rendszerét és nevelési módszerét agyonhallgatták” (Szelényi 1912, 197). A romantika háttérbe szorulásával Herbart tevékenysége is ismertté válik. Herbart érdemeit nem vitatja: a pedagógia tudományos megalapozását, erkölcsi normáit, neveléstani kérdéseit. Azonban az erények mellett nem huny szemet a rendszer egyoldalúsága felett sem, amit elsősorban azok a német irányzatok támadnak, amelyek nem elégszenek meg az intellektuális neveléssel és az érzelmi, akarati nevelést is kihangsúlyozzák. Szelényi utal a kritikusokra, akik az egész herbart-iskola ellen lépnek fel, s meglátása szerint „nem Schleiermacher, hanem Pestalozzi zászlaját lobogtatják” (Szelényi 1912, 198). Majd itt Natorp Pálra, a marburgi egyetem filozófusára utal, aki szerint Pestalozzi Herbarttal szemben képviseli az elfogadható felfogást, aki ösztönösen jutott el a kanti tételekhez. Szelényi mindezekkel nem kívánja Herbart pedagógiai érdemét elhallgatni, de érdemesnek tartja Schleiermacher pedagógiáját Pestalozzi és Herbart pedagógiája mellé állítani.

Nagy József ugyanebben a számban, a *Kisebb közlemények* című rovatban a herbarti pedagógiát választja írása témájaként (Nagy 1912). A rövid szöveg elemzésünk tekintetében fontos állításra mutat rá,

ami utal a tankönyvi kijelentésekre is. Nagy József Herbart az *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (a továbbiakban *Umriss*) című munkájára hivatkozik. „Az Umriss nyomán szinte közhellyé vált a pedagógiai tankönyvekben, hogy a pedagógia – Herbart szerint – függ az etikától és pszichológiától” (Nagy 1912, 221). Nagy ez esetben viszont arra világít rá, hogy bár az Umriss olvasásakor ez valóban igazolható, de ha Ziechner útmutatása szerint járunk el, vagyis az *Umriss* mellett a fenti kérdésre vonatkozóan tanulmányozzuk az *Allgemeine Pädagogik* című művet is, akkor helyesebb, ha az egyoldalú függés helyett vagy kölcsönös függésről, vagy összetartozásról beszélünk. Nagy e tételének bizonyításával végül azt a következtetést vonja le, hogy a herbarti rendszer alapos vizsgálata során rájöhettünk arra, hogy a rendszernek vannak kérdéses, nem teljességgel kidolgozott részletei is.

Gockler Lajos tanulmányában (Gockler 1912) a koncentráció elvét ismerteti. Bár Gockler szerint Herbart a koncentráció elvét nem hangoztatja, de lélektanában az elv megtalálható. Ennek kapcsán ír Herbart a képzetek működéséről, valamint a nevelés céljáról, az erkölcsi jellemről. Gockler – hasonlóan kortársaihoz – kitér Herbart megítélésére is. Megállapítja, hogy a herbarti pedagógia Herbart korában nem vált népszerűvé. „Az eszmék gazdag kincstára, melyet műve magában rejt, alámerült a feledékenység szürke, lomha folyamában, ahonnét azt a feltörő új idők forrataga hozta felszínre a múlt század közepe táján. Ismétlődött itt az emberiség történetének az a figyelemre méltó jelensége, hogy a társadalom érdeklődése nagy válságok előestéjén a nevelés-oktatás kérdései felé irányult. Közép-Európa közeledett az 1848-iki forradalmi napokhoz. A haladás, a szabadelvűség szelleme a tanügyi irodalomban is birokra kelt a maradiság, az elnyomatás szellemével. E harc támasztotta fel Herbart eszméit is, mert a liberális tanférfiak, közöttük a mester jeles tanítványai: Stoy, Meyer, Waitz, Strümpf és többen a fegyverek szinte kifogyhatatlan tárházát lelték műveiben” (Gockler 1912, 265–266). A pedagógiai mozgalmak képviselői – sokszor Herbartra hivatkozva – új fogalmakkal és követelésekkel álltak elő. Ilyen volt a tananyag központosítása: a centralizáció kérdése és a lelki élet egyesítését, egy célra történő felkészítése: a koncentráció kérdése.

A témára vonatkozóan lényeges írás Schneller István 1914-ben megjelent Herbarttal foglalkozó cikke (Schneller 1914), majd későbbi reflexiói. A pedagógiai rendszer alapjainak tárgyalása során kritikát is fogalmaz meg Schneller: Herbart szerint „a lélek egy reálé [...] egy végtelen számú reáléből (energiákból) egységes reálé. [...] Herbart szerint a fejlődés legfelsőbb fokán álló emberi lélek egyszerű és pedig metafizikai érdekből, mivel mint ilyen szét nem választható és így halhatatlan. S amily téves Herbartnál a lélek lényegének e meghatározása: oly téves a lélek funkcióra való kifejtése is” (Schneller 1914, 472). Schneller kritikája tehát leginkább pszichológiára vonatkozik. Emiatt nem is meglepő, hogy később, 1915-ben is, mikor Linde kapcsán beszél a herbarti pedagógiáról, valamint az új pedagógiai irányzatok megkülönböztethető vonásairól, akkor szintén kinyilvánítja a herbarti rendszer gyenge pontjait. Schneller egyetért Lindével, hogy a személyiségpedagógia valóban nem bontakozhatott volna ki a herbarti iskolában. S itt Schneller is észrevételezi – mint kritikusai –, hogy Herbart nem tekint a személyiségre egységként, hanem ehelyett a képzetek összjátékára fókuszál. Nála a személyiségnek folyton reflektálnia és korrigálnia kell, míg a személyiségpedagógia hívei engedik érezni és ösztönösen cselekedni is (Schneller 1915, 264).

Gy. Nagy József Herbart fiatakorát ismerteti (Gy. Nagy 1915). Gy. Nagy Walther könyvének új eredményeire hivatkozik, ami alapvetően Herbart fiatakorával és személyiségének fejlődésével foglalkozik. Gy. Nagy levonja a következtetést: „pedagógiájának az az egyoldalúsága, hogy a cselekvés háttérbe szorul benne az érzület mellett, szoros összefüggésben van jellemével. [...] Az egész lelki életnek a képzetekre való visszavezetését, ami H. pszichológiájának jellemző vonása, szintén egyéniségből lehet megérteni. [...] Walther megállapítása szerint tehát Herbart pedagógiájának bizonyos egyoldalúsága onnan ered, hogy az átlagot éppen nem képviselő saját egyéniségét vette normális típusnak s ehhez szabta egész pedagógiai rendszerét” (Gy. Nagy 1915, 78). A szerző szerint a herbarti személyiség ismeretén túl a rendszer megértése érdekében fontos, hogy számba vegyük azon szellemi hatásokat is, melyek hatással voltak Herbartra. Gy. Nagy szerint a rendszer legnagyobb erőnye a formális

fokozatok tana. Összességében a szerző elismeri a herbarti jelentőségét, a kritikák mögöttes okaira kérdez rá.

1915. március 20-án Gockler Lajos Egy új neveléstudományi rendszer alapvonalai címmel tartott előadást a Paedagógiai Társaságnak. Beszédét azzal indította, hogy ez idáig csak egy neveléstudományi rendszer létezett, de a fölött már eljárt az idő. Ez a rendszer az 1806-ban kidolgozott herbarti pedagógia. „A lefolyt évszázad alatt Herbart lélektana elavult. Erkölcsstanát Flügel O. és társai nem tudták az evolúció elméletével szemben győzelemre juttatni. Megingott tehát az alap, melyen az egész rendszer felépült és a nevéhez fűződő nagy érdekek a szétágazó törekvések egész ágazatát hozták létre. Így keletkezett a vallásos renaissance, a művészi nevelés, a munkaiskola, az állampolgári nevelés és más jelszavak alatt valóságos kaosza a modern nevelési céloknak. A fölületes szemlélő a szerteágazó törekvésekben csak üres jelszavak kultuszát, egyesek vagy kisebb csoportok egyoldalú kedvtelését vagy vesszőparipáját látja. Pedig mindegyikük egy-egy életfelfogásnak primitív kifejezője és védelmezője és eredménye annak az ösztönszerű vágynak, amely az élet rejtett célját kívánja felderíteni és megvalósítani” (Gockler 1915, 127). Gockler ezért előadása során kísérletet tesz arra, hogy a herbarti rendszernek, továbbá Eucken filozófiájának továbbgondolásával felállítsa a pedagógiának azon sarkköveit, melyek már az új követeléseket is tartalmazzák. A nevelés célja eszerint a tetterső valláserkölcsei jellem nevelése, amit a nevelő bizonyos szükségletek kielégítésével ér el. A szükségletekre reagálva optimális esetben ezért a növendék a következő tulajdonságokat sajátítja el: okosság, egészség, ízlés, felebaráti szeretet, hazafiság, vallásosság, munkásság.

Imre Lajos *A pedagógia főproblémái* című írásában (Imre 1918) a pedagógiát több témára bontja. A pedagógia történetének kifejtése során ír a nagyobb történeti korszakok jelentős alakjairól, így Herbartról is. Ez esetben a nevelési célt, az erkölcsi jellem, az „örök emberi” megvalósítását emeli ki a szerző. Meglátása szerint Herbart megvalósította Pestalozzi törekvésének tudományos igazolását. Mindemellett jelzésértékű, hogy később, amikor a pedagógia tudományos megalapozásáról beszél, már nem Herbartra, hanem Schnellerre

hivatkozik a szerző. Herbart érdemei, tettei ettől függetlenül előtűnnek a leírás során, a szövegnek – s ezzel az új pedagógiai problémáknak – nem hangsúlyos vonatkozási pontjai.

Új értékelések visszhangja a tankönyvekben

Az objektív kritika, a herbarti pedagógia elismerendő és vitatott pontjai a tankönyvekben csak egy-két évtizeddel később jelennek meg tankönyvek oldalain. Az látható viszont, hogy még a herbarti-ánusként számon tartott⁴⁶ (és kiváló kutatásokat is folytató, komoly szakmai pozíciókat betöltő) szerzők is mérlegre teszik a herbarti érényeket, s a herbarti rendszer fogyatékosait.

Oscar Browning mindvégig részletesen és elismerően nyilatkozik Herbartról, de pedagógiai rendszere ez esetben már nem marad kritika nélkül. A leírás végén a következőt olvassuk: „Herbart nevelési elveinek helyessége vagy hibás volta összefüggésben áll lélektani nézeteinek helyességével vagy hibás voltával. Azonban bárminő lesz is végre befolyásuk a neveléstudomány fejlődésében, Herbart érdeme marad, hogy bizonyosságot tett róla, hogy a nevelés helyes elmélete csupán helyes lélektani és etikai rendszer alapján épülhet fel” (Browning 1907, 163). Bibliográfiai adatjegyzék Kármán gyűjtéséből származik. Igyekezett minden általa legfontosabbnak ítélt könyvet megadni. Ez Herbart esetében kizárólag német nyelvű szakirodalom, aminek elérhetősége a századelőn sem lehetett magától értetődő. Feltételezzük, a tanítójelöltek német nyelvi felkészültsége sem lehetett minden esetben megfelelő. Azt biztosan állíthatjuk, még ha a tanítójelöltek nem is ismerték meg ezeket a műveket, de Browning és Kármán minden bizonnyal igen, ami garantálja a leírás hitelességét is. Mindenesetre ezúttal is találkozunk bizonyos képzet-

⁴⁶ Kármán Mór viszonyát az előzőekben már bemutattuk. Gyulai Ágost pedig Fináczy személyes hitvallásával magyarázza, hogy Fináczy munkássága során Herbartról, majd követőiről meglehetősen hosszan értekezik (lásd Gyulai 1933).

társítást előidéző kijelentésekkel, úgymint Herbart a „modern tudományos pedagógia megalapítója”, illetve „az újabb német lélektan alapvetője”. A neveléstudományhoz pedig a tudományos, illetve rendszerszemlélet miatt újabb fogalmat társít: „a neveléstudomány a tudományosság koronája” (Browning 1907, 163).

Fináczy Ernő *Neveléstudományok a XIX. században* című könyve hosszú időn keresztül – Dénes Magda könyvének megjelenéséig – az egyik legrészletesebb, de mindenképp a legfrissebb leírását adta a herbart pedagógiának (Fináczy 1934). Fináczy a harmadik fejezetet, 39 oldalt, Herbartnak és követőinek az ismertetésére szentelte. A bevezető sorok már esztörténeti szempontból megadják a herbarti filozófia, pedagógia kereteit: míg a hegelianizmus virágzott, egy új eszmeiség kezdett kibontakozni, először szűk, majd egyre tágabb körben. Herbartnak az idealizmustól történő elhatárolódása már igen fiatal korában megtörtént, tanárával, Fichtével dacolva új utakon indult, s önállóan gondolkodott Pestalozzi tevékenységéről, az emberi szabadságról, illetve az erkölcsi jellem kialakításáról. Önállósága életútját, majd halála után eszméjének széles körben történő elterjedését meghatározta. Fináczy Herbart filozófiáját, pedagógiáját hosszan fejti ki, és összefüggésbe hozza a kor nagy gondolkodóival is. Külön pontban említi Fináczy Herbart tantervi javaslatait is, alapvetően a klasszikus művel olvasására, s azok jellemre gyakorolt hatására koncentrálva. Az ismertetést követően megjelenik Fináczy értékítélete is. Fináczy keresi az érdekem között azokat, melyek maradandó, örök tanulsággal szolgálnak. Elsőként a pedagógia rendszer felépítéséről szól. A nevelés célját egyetlen dologban, az erkölcsben határozta meg. Fináczy azt vallja, sem Herbart előtt, sem pedig utána nem tudunk még egy olyan pedagógust felmutatni, aki ennyire világosan rögzíti a nevelés célkitűzését, s ez alapján dolgozza ki a nevelés további feltételeit. Ezt követően megtudjuk, mely pontokon támadják a korban leginkább pedagógiáját: „Ma mindinkább erősödik az az álláspont, mely szerint különbséget kell tennünk Herbart pedagógiájának megalapozása és részletes kidolgozása közt. Erkölcs-tana és lélektana fölött eljárt az idő: amannak szerkezete többé-kevésbé önkényesnek bizonyult, emez a lélek gépszerű értelmezésével

a nevelésben oly fontos spontaneitást mintegy elvileg kizárja” (Fináczy 1934, 99). Fináczy azt javasolja, mélyedjünk el a herbarti pedagógia megismerésében, mert „tömérdek maradandó értékre” bukkanunk. Az oktatás anyagának szervezése, a tantervelmélet ezelőtt nem volt tudatos. A központi gondolat, a felépítettség jelentős hozzádéma pedagógiai szemléletének. Nemkülönben az alkalmazott módszer. A tudatos nevelés fontosságát és a sokoldalú érdeklődés kialakításának szorgalmazását emeli ki Fináczy egy olyan korban, amelyben a tanítás anyaga elsősorban csak a klasszikus műveltség-re és a matematikára korlátozódott. Véleménye szerint még hosszú időnek kell eltelnie ahhoz, hogy Herbartot megértsék és érdeme szerint elismerjék. Követőinek ismertetésekor a herbarti eszmék fogadtatásáról is ír. „A múlt század nyolcvanas éveinek közepén indult meg Németországban a Herbart-ellenes áramlat, mely azóta folyton tart, sőt arányaiban mindinkább erősödik, habár az egész hadjárat éle ma már nem annyira Herbart, mint Ziller és hívei ellen irányul. Mindinkább uralkodóvá válik az a meggyőződés, hogy félretéve a túlzók, szertelenkedők, pedánsok műveit, amelyek kiforgatták a Mester gondolatait eredeti értelmükből, vissza kell térni magához Herbarthoz, nem azért, hogy vakon kövessük, és rendszerét úgy, ahogy van, magunkévá tegyük (ami anakronizmus volna), hanem hogy lelkiismeretesen tanulmányozzuk elméletét, s ily módon és ösztönzéseket nyerjünk arra, hogy tudományos alapon és módszerrel tárgyalhassuk a nevelés problémáit” (Fináczy 1934, 102, 2. lábj.). Fináczy szerint Herbart pedagógiájának didaktikai értéke örök, sohasem vész el.

Exkurzus 1.

A Lubrich–Kármán összeütközését követően ebben a korszakban ismét szakmai vita nyomát találjuk Herbart kapcsán. Ez esetben Herbart világnézeti megítélése áll a középpontban, mely a *Magyar Pädagógia* hasábjain bontakozott ki Weszely Ödön és Waldapfel János között. 1921-ben Weszely Ödön *Világnézet és nevelés* (Weszely 1921)

címmel csak röviden utal egy-egy pedagógus érdemére, s a neveléstudomány világnézeti megalapozását általános összefüggések mentén vizsgálja. Herbartot említve a pedagógiai rendszeréről ír, aminek következtében a neveléstudósok a pedagógiát elsősorban az etikára és a pszichológiára építik. Állásfoglalása szerint éppen azok a kérdések a döntők, melyek a világnézet kialakításához tartoznak: a honnan és miért kérdésekre adnak választ. Ugyancsak megemlíti – ezen a helyen is – abbéli meggyőződését, hogy Herbart az idealista gondolkodókhoz sorolható. Bár nem erre az írásra, de ezt követően, 1921-ben Waldapfel János is állást foglal, s Windebandra hivatkozva hasonló megállapítást tesz. „Herbart filozófiájában sem szabad mást látnunk, mint a német idealizmus egy hajtását, és hogy milyen helytelenül cselekedett a filozófiai történetírás, midőn egy ideig – valószínűleg különösen Herbart »réaléi« által vezetve vagy félrevezetve – realizmusnak nevezte Herbart filozófiáját, azt meggyőződően fejtette ki Windeband, aki bizonyára eléggé illetékes bíró a német idealizmus dolgában” (Waldapfel 1922, 131). A tanulmány nyomán pedig vita bontakozik ki, Weszely Ödön válaszelevelt ír: szerinte ugyanis a korrajz megfestéséhez nem érdekes kérdés, hogy Kármánra mennyiben voltak hatással a herbarti tanok. Itt elsősorban azt a nézetét igyekszik tisztázni, amit valószínűsít, hogy félreértették. Weszely ugyanis – utalva korábbi beszédére – nem arról szólt, hogy Kármán nem Herbart-követő, hanem arról, hogy nem „merev rendszerének tagja” (Weszely 1922, 133), valamint arról, hogy más eszmék is befolyásolták. Weszely ezentúl válaszol arra a felvetésre is, hogy Kármán – vagy akár Herbart – idealista volt-e. (Érdekes felvetése a válaszra, hiszen a megelőző szöveg alapján ő maga is ezt a csoportosítást alkalmazza.) Most mégis, az idealizmus és a realizmus fogalomhasználatával úgy tűnik, Waldapfel kijelentésének ellenszegül: „könnyen megeshetik, hogy ugyanazt az írókat egyik idealistának, a másik realistának mondja. Példa erre éppen Herbart esete, akit Windeband is idealistának nevez (Weszely 1922, 133). Az érv alapján így arra a következtetésre jutunk, hogy Waldapfel meghatározása, kategóriái is csupán az általa ismertetett relációban jelentős. Ezek alapján, míg Herbart idealista (mint Descartes, Kant, Fichte stb.), addig az empirizmus, a materia-

lizmus, a naturalizmus, a pozitivizmus irányzatok és a mechanikus, evolucionista, pragmatista nézetek képviselői a realizmushoz sorolhatók.

Exkurzus 2.

Az 1930-as évek elemző munkái közül jelentős Sellei Ilona *Herbart etikája* című könyve (Sellei 1931). A könyv jelentősége abban áll, hogy részletesen tárgyalja a herbarti etika és esztétika kapcsolatát, az ideatant, az akarat szerepét, a herbarti rendszer bírálatát, a herbarti és a kanti, illetve sheleri etika kapcsolatrendszerét. A könyv érthető, s mindenképp jelentős azok számára, akik a herbarti pedagógiát, ezen belül etikát alaposabban szeretnék megérteni.

1932-ben jelenik meg az *Umriss* magyar nyelvű fordítása. A könyv bevezetőjét Fináczy Ernő írja, amit külön nyomatban is népszerűsítetek a Dunántúl Pécsi Egyetemi könyvkiadó és nyomda gondozásában (Fináczy 1932). Fináczy a szöveget több részre tagolja. Az első fejezetben a herbarti életútról olvashatunk. A szülői indíttatásról, Herbart jelleméről és érdeklődési köréről, egyetemi évekről, Fichte és a neohumanisták hatásáról, a házitanítói évekről, Pestalozzi látogatásáról, majd végül az érett Herbartról: a tudósról és egyetemi tanár tevékenységéről. A második fejezet a kritikai hangoknak ad teret: a herbarti rendszer támadható és vitatott pontjait sorolja: az etikát, a pszichológiát, metafizikát, ami tulajdonképpen nem is a rendszer felépítését, mintsem tartalmát, kidolgozottságát kritizálja. A harmadik rész már azokat a kijelentéseket mutatja be, melyek vitathatatlanul a herbarti pedagógia eredményeihez sorolható. Ismerteti a herbarti rendszer új fogalmait és törekvéseit, köztük a pedagógia tudománnyá tételét. Végül pedig Fináczy a herbarti pedagógia fogadtatásáról ír: véleménye szerint Herbart a korában Pestalozzi és Fröbel eszméinek népszerűsége miatt nem tudott utat törni magának. A folyamat ábrázolásával reflektál a szerző a későbbi évtizedekre is: Herbartnak a 60-as évektől egyre több követője támadt, akik továbbfejlesztették a herbarti rendszert, s ezzel ismertté tették a mes-

ter munkásságát. Magyarországon az autoriter mozgalmat képviselő Tuiskon Ziller herbartianizmusa nyer teret Kármán Mór hatására.

A pozitív attitűdöt Fináczy halálát követően jórészt már csak a tankönyv szerzői őrzik. (A témában doktori disszertációk, illetve további kutatások is elsősorban Fináczy hatására születtek. Ilyen pl. Tóth Géza *A matematikai oktatás Herbart paedagógiájában* című 1926-os könyve is. Halála után már kevesebben értekeznek a témáról.) A tankönyvírók még a 30-as évek után is igyekeznek a herbarti pedagógiáról pontos közléseket mutatni, s a herbarti pedagógia kritikus pontjai csak néhány esetben jelenítik meg. A leírások között szembevetünk – ami még a szakmai lap elemzése során sem került elő – a herbarti paradigma megjelenése, ami előírányozza azt a német tendenciát, melyet évtizedekkel később is még a német kutatók problémaként, új kutatási területként emelnek ki. Szintén ide kapcsolható több szerző megemlékezése arról, hogy a követők a herbarti tanok értelmezésétől és továbbgondolásától függően tették népszerűvé a herbarti pedagógiát az egyes országokban. Magyarországon az átvétel az autoriter szellemiségű Tuiskon Ziller nevéhez kapcsolódik.

Összegzés

A 20. században a gyermektanulmányozás, továbbá a kísérleti pszichológia kutatási eredményei tükrében a herbarti pedagógiai rendszer pszichológiai feltevései megkérdőjelezetté váltak. Herbart pszichológiája intellektualisztikus, mechanikus jelzőket kapta. A képzetek mozgásáról szóló tana: a képzetek összekapcsolódásából levezethető lelki, majd akarati események nem tudták rendszerét tovább erős bástyán tartani. Szintén felmerült a jellemformálás során az a kritika, hogy a gyereket kevésbé cselekedtetni, pedig a jellem formálását legalább annyira meghatározza a cselekvés, mint a belátás aktusa. A pszichológiai eredmények arra is figyelmeztettek, hogy a gyermek cselekedtetése az egészsége szempontjából is fontos: a gyereket ki kell mozdítani a padból, testileg is fejleszteni kell. Összességében tehát az új kutatások tükrében a herbarti meggondolás

túlságosan is az értelmi képzésre, a szellemi fejlesztésre koncentrált, amitől Herbart – meglehetősen tévesen – a gyermekek egészséges emberré, etikus jellemmé fejlődését várta.

Az értelmezés szerint Herbart továbbra is nagy jelentőséggel bíró, klasszikus bölcsele, aki megjelenésével a pedagógiai gondolkodást tudományos szintre helyezte, a nevelő-nevelt viszonyát új tudatossági fokra emelte. Amellett, hogy pedagógiai nézeteinek vitatható, már meghaladott elképzeléseire rámutattak, a szakma elismerően szól Herbartról, s óvja az érdeklődőt attól, hogy munkásságát követői nyomán, vagy a támadók álláspontjára helyezkedve előzetes tájékozódás nélkül ítélje meg.

4. ELAVULT RENDSZER AZ ÚJ (REFORM)PEDAGÓGIAI IRÁNYZATOK MELLETT

Régi és új pedagógia

Már az előző fejezet utolsó sorai feltételezik egy olyan értelmezési sík megjelenését, mely az új pedagógiai irányzatok képviselőinek Herbart-viszonyulását, Herbart-interpretációját tükrözi, s a korábbi megítélésektől eltérően még inkább a herbarti pedagógia kritikus pontjaira fókuszál. Kenyeres Elemér *Az új iskola és pedagógiája* című írásában (Kenyeres 1928) e viszonyra jelzésszerűen utal: „az új iskola hívei, legalábbis kezdetben gyakran hivatkoznak Rousseau-ra, Pestalozzira, Fröbelre, ezzel szemben Herbartot vagy támadják vagy egyszerűen mellőzik. Ez azonban sosem jelentette, hogy a múlt nagy pedagógusainak értékes hagyományaiból akarnák felépíteni a nevelés elméletét. Szemük előtt egy új, a gyermekek fejlődésére és szükségleteire alapított pedagógia lebeg, mely tudományos módszerekkel ellenőrzött tapasztalati tényeken nyugszik és nem függ az egyéni vélemények esetlegességeitől vagy az egyes filozófiai rendszerektől” (Kenyeres, 1928, 18). A leírás jól érzékelteti a megkülönböztetés szándékát. Az új jelző a régivel, a hagyományos iskolával való szembenállást jelzi, ahol ez utóbbihoz Herbart neve is társul. A tanul-

mány a továbbiakban a korábbi pedagógia megújításra hoz példákat, melyek módszerekben és gyermekfelfogásban tükröződő eltéréseket ismertetik. Szemere Samu 1929-ben *Pedagógia és filozófia* című írásában szintén az új pedagógiák útkeresésére utal, amikor a pedagógia területén az új célok, új utak nehézségeiről ír. Véleménye szerint bár vitatni lehet a herbarti pedagógiát, de teljességgel megelégedezni róla nem szabad. Olyan gondolatokat tartalmaz ugyanis rendszere, melyek helytállónak mutatkoznak. De amikor herbarti gondolatot idéz, nem Herbartra, hanem Reinra utal, miszerint a pedagógia két alaptudománya: az etikára és a pszichológiára támaszkodik. A hivatkozásból pedig Szemere meglepően arra a következtetésre jut: hogy Herbartnál a pedagógia nem önálló tudomány.

Terestyéni M. Ferenc erre a kiindulópontokra, a régi pedagógia leváltására kérdez rá. „Volt-e egyáltalán művelt nemzet Európában, melynek oktatásában a német pedagógia nagymestereinek, egy Herbartnak vagy egy Hegelnek a pedagógiai elvei nem érvényesítették valami formában a hatásukat? A világ még fülében hallotta csengeni a híres szavakat, hogy tulajdonképpen »a német iskolamesterek voltak azok, akik Sedan-nál a döntő ütközetben győzelmet arattak.« Minek kellett hát történnie, hogy ezek a német tanítók elveszítették a német ifjúság kegyét, hogy elveszítették azt a nimbuszt, amely azelőtt övezte őket? Csak annyi világos, hogy amikor 1933-ban a Birodalom mostani vezére a kormányrudat a kezébe vette, úgy találatot, hogy a német ifjúság a politikai mozgalmak, harci szervezetek kereteibe volt csoportosítva, s hogy az addigi érinthetetlen tekintélyű iskola levegője fojtó lett számára, egy szóval a német ifjúság szembe került tanítóival, akik még túlnyomó részben egy, most már letűnő, hitelét vesztett kornak, a weimari alkotmányt létrehozó szellemnek voltak a képviselői és birtokosai. A német fiatalság – mint ismeretes – szakított ezzel a szellemiséggel és az új rendszer hitvallására esküdött fel” (Terestyéni 1941). A szerző a változást fordultnak nevezi a továbbiakban, s arról ír, hogy a régi iskola – melynek sajátos jelzője volt az értelmi nevelés, intellektualizmus – már a fordulat előtt sem rendelkezett olyan eszközökkel, amelyek lelkesítően hatottak volna az iskolára. Terestyéni megállapítása szerint ennek az iskolának a

korábbi politikai berendezkedéssel együtt meg kell buknia – ahogy épp meg is bukott a „fasiszta Olaszországban” és a „nemzetiszocialista Németországban”. A 30-as évekig ezért még fennmaradó iskolafelfogás leváltása szükségszerűen következett be. A régi (demokratikus) nevelésnek két nagy hibájára mutat rá: hogy kiszakította a nevelést természetes környezetéből, valamint hogy nem alakította ki az ifjúság felelősségérzetét. S ezt követően a szerző szembeállítja Herbartot Rousseau-val. S itt még nem is csak a korábbi ellentétpárra: a természetes környezetben történő nevelés versus intézményes nevelés különbségére kell gondolnunk, hanem arra, hogy Herbart Rousseau-val szemben tanárt a tananyag „szolgálatába állítja [...] Így lett ez a fajta iskola Európa több országában – először természetesen Németországban – Herbart klasszikus iskolájává, mely a tanítandó tárgyat a nevelés középpontjába állította és mindent annak rendelt alája. A német iskola még tovább ment: Herbart lélektanából kölcsönözte azt a téves tanítást, mely szerint az anyaggal, a tanítandó tárggyal mint kiinduló ponttal irányítani és befolyásolni lehet a nevelendő egyént teljes egészében. És amint Herbart tévesen azt gondolta, hogy az »ideacyklusok« (Gedankenkreis) kiformálása révén az egyén »erkölcsét adó jellemerőt« ki tudja fejleszteni, úgy a hatása alatt álló iskolák is meg voltak győződve arról, hogy a növendék szellemi képességeinek egyoldalú és kizárólagos fejlesztésével egyúttal annak jellemét és akaratát is nevelhetik” (Terestyéni 1941, 64–65). Herbart tevékenységét ezért a szerző az intellektualizmusként írja le, illetve a lélektanak arra a „tévedésére” utal, miszerint „az akarat automatikusan engedelmeskedik az észnek” (Terestyéni 1941, 65). A tanulmány egyértelműen jelzi a herbarti pedagógia szerepének elhalványulását. Ezután pedig kevésbé Rousseau-ra, mint inkább Pestalozzira és Fröbelre hivatkozik. A korban kibontakozó közösségi nevelést hirdeti, ami már kikerüli a korábbi eljárások gyengeségeit: számol a növendék érzelmi életével, pontosabban az érzelem akaratot befolyásoló szerepével, valamint nem szakítja ki a növendéket természetes közegéből, a közösségből. A tananyag központi szerepe helyett a tanár lép elő, az a személy, aki példát mutat, s személyiségével hatást gyakorol. Összességében tehát, a szerző szerint a régi

korok pedagógiájának szükségszerűen át kellett adnia a helyét az új pedagógiai elveknek, irányzatoknak.

A témához kapcsolódóan érdemes megismerni Prohászka Lajos *Az apró munka a nevelésben* című írását (Prohászka 1941), ami 1941. május 21-én hangzott el a Magyar Paedagógiai Társaság nagygyűlésén a Jézus Társasága megalakulásának 400 éves, valamint Herbart halálának 100 éves fordulója alkalmából. A beszéd apropója ezért a megemlékezés. S a megemlékezés alkalmával nemcsak a herbarti pedagógiát tárgyalja, de megemlíti azokat az interpretációkat és sémákat is, mellyel a korban Herbartot illették.

Prohászka Herbartot teljességgel a korból kiszakítja, pontosabban azt fejtegeti, hogy Herbart szándékosan szüntette meg mindazon kötetelket, melyhez tartozhatott volna. „A neveléstörténet úgy szokta őt emlegetni, mint a pedagógia tudományos megalapítóját, s amennyiben rendszeres diszciplínává építette ki, s ezzel egyetemi tanulmányozás tárgyává tette, ez valóban igaz is. Mégis ez a „rendszer” teljes egészében gyakorlati indítékokból született, a gyakorlatból is nőtt ki, távol a kor politikai, világnézeti, szociális küzdelmeitől és iskolai reformtörekvéseitől, úgy, hogy ebből a szempontból Herbart sokkal kevésbé »elméleti« mint Rousseau vagy Fichte vagy akár Pestalozzi. Amit a herbarti pedagógia későbbi ócsárlói merevségnek, szárazságnak szokták bélyegezni benne, javarészen ebből a korszerűtlenségből ered, nem pedig fogalmi vértetéből. Elvégre Herbart nagy kortársa, Hegel is szigorú fogalmakban gondolkodik, mégis ezekből mindig a történeti élet lüktetését érezzük ki; Herbart ellenben szinte szándékosan kerülni látszik mindazt, ami korának mozgó erőihez köthetné” (Prohászka 1941, 81). Prohászka, hogy állítását igazolja, felsorolja Herbart különbözőségét a korban megjelenő eszmeiségekkel szemben, s arra a következtetésre jut, hogy ennek a sajátos útnak: az objektivitásnak lesz köszönhető az, hogy Herbart pedagógiája hosszú időn keresztül uralomra tesz szert. Prohászka szerint ugyanis – ahogy jezsuiták – úgy Herbart sem utópiát ígér, hanem a valósághoz simul, melynek eleme az (egyébként is) intellektualista hagyományos iskola, s Herbartot követően már a nevelő oktatás fogalma is. A nevelő oktatás mellett, amit Prohászka fontosnak érez kiemelni a herbarti pe-

dagógia kapcsán, az a sokoldalú érdeklődés kialakítása. Ez a sokoldalú érdeklődés ahhoz a nevelési felfogáshoz társul, ami azt mondja, hogy a nevelőnek a gyermek figyelmét le kell kötnie, segítenie kell a megfelelő gondolkörök létrehozásában, mert különben természetéből fakadó káros gondolatai támadnak. A gondolkörök, illetve képzetkörök tanánál elidőzve Prohászka is arra jut, mint sokan mások: Herbart mechanikus képzetpszichológiával rendelkezik, s amiért azt gondolta, hogy a képzetkörök mindenki által elsajátíthatók, ezért nemcsak hogy mechanikus, de már a formalizmus felé hajlik. Mindemellett megjegyzi, hogy ez a sokak által vitatott pszichológia bár meglehet, hogy „felületi” jellegű, de biztosan kapaszkodót nyújt az azóta is megjelenő pszichológiai irányzatok között. S továbbolvasva a szöveget, látjuk a párhuzamot: ahogy belekapaszkodhatunk Herbart felületes pszichológiájába, úgy haszonnal alkalmazhatjuk a herbarti tanokat. A herbarti pedagógia erénye ugyanis, hogy nem eszméeknek felel meg – mint a korabeli vagy a 20. század pedagógiai irányzatai – hanem a valóságból indul ki. Itt érdemes visszautalni Prohászka azon kiemelésére is, miszerint a nevelő oktatás és a sokoldalú érdeklődés két fogalma, illetve a herbarti pedagógia egésze, az utópiákban gondolkodó abszolutisztikus berendezkedések eszmeiségéhez nem illeszkedett. Sőt – hogy később olvassuk – jelentősen eltér a reformgondolatoktól is. De nemcsak azért, mert mást állít a középpontba, hanem azért is, mert konkrétumokról beszél. A nagy koncepciókat ellenben nem lehet soha teljes sikerrel átvenni. „Mint ahogy az idegenből kölcsönzött politikai vagy társadalmi koncepciók sohasem kovácsolnak egy népet össze, úgy az iskolai élet tartományában is az iskola gyakorlatán kívül eső eszmények, és elvek szerint való igazodás előbb-utóbb szükségképpen az iskolai munka pangását idézi elő” (Prohászka 1941, 85). Prohászka ezért nem a herbarti pedagógia mindenhatóságát hirdeti. Elismeri annak dogmatikus, formalisztikus, intellektuális jellegét, de a korlátai ellenére amellet érvet, hogy szükség volt a herbarti pedagógiára, illetve a penzumos pedagógia mestereire, amilyen Herbart is volt.

A jelenség megértéséhez kapcsolódik a folyóiratok írásain túl Kornis Gyula *Neveléstörténet és szellemtörténet* című rövid írása (1932) Kornis leírásában ugyanis éppen arra a folyamatra reflektál, ahogy a

különböző nevelési eszmények időről időre módosulnak. A társadalom egy-egy krízise kapcsán új értékrend bontakozik ki, s ehhez az új értékrendhez új eszmerendszer kapcsolódik. A folyamat szerves részeként jelenik meg, a nevelési eszmény változása is. A szerző szerint ezért teljesen érthető és helyénvaló, hogy „az esztétikai és individualisztikus nevelési eszmény” (Kornis 1932, 18) helyébe a 20. század elejére az „elspecializált szakember eszménye” (Kornis 1932, 18) lépett. Kornis magyarázatával érthető, hogy a társadalmi változások miért nem kedveztek a herbarti eszme továbbélésének, s mint letűnt eszmény miért kapott egyre több és hevesebb kritikát.

A nevelő oktatás, sokoldalú érdeklődés jelentősége

Mint látható volt, a 20. század elején sem fogadták kritika nélkül az új irányzatokat, hasonlóan ahhoz, amikor Lubrich a 19. század végén védőbástya mögé vonta az általa képviselt keresztény szellemű pedagógiát. A kutatók emlékeztetnek a régi pedagógia, s ezáltal Herbart erényeire, köztük már a pedagógiai fogalmak közé sorolt nevelő oktatásra és sokoldalú érdeklődésre.

Vélhetőleg a több Herbart írás között ezért is ajánlja a Csapó Benő – Pukánszky Béla által szerkesztett repertórium Márer Erzsébet *Ruppert, Herbart: Ist Erziehung im Unterricht möglich?* című recenzióját (Márer 1934). A könyv nem is annyira Herbartra, hanem mint a címben is megjelenő nevelő oktatásra, illetve annak a korabeli lehetőségére vonatkozik. Herbart a nevelő oktatás fogalmának létrehozója, továbbá a herbarti életmű tükrözi a nagy gondolkodó pedagógiai optimizmusát, hiszen Herbart szerint a gondolatköreink javításával az erkölcsös életvitel esélyét növeljük.

Szintén figyelmet kap egy másik herbarti fogalom: a sokoldalú érdeklődés 1941-ben Fraknóy József rendes tagsági székfoglalóján, Az érdeklődés jelentősége a nevelő oktatásban címmel tartott előadásában (Fraknóy 1941). Fraknóy az érdeklődés elméleteit és azokból levont következtetéseket mutatja be, köztük Herbartét is. Az előadásban szereplő nevelő-oktatás kifejezés ekkor már a pedagógia

tudományának terminus technikusa, bővebb kifejtésére nem szorítkozik. Amikor Herbart érdeklődés-tanáról ír, akkor utal csak rá – de a címben szereplő nevelő oktatással nem hozza párhuzamba –, hogy Herbart szerint a nevelés része az oktatás. Az oktatás során a nevelő hozzásegíti a növendéket, hogy a megfelelő képzetkörökkel rendelkezzen, ami állandó érdeklődéshez és az erkölcsi magatartáshoz vezet. Fraknóy értékes megállapítást fedez fel a herbarti gondolatban, miszerint a tanulás arra készíti bennünket, hogy folytonosan új területek iránt érdeklődjünk.

Fraknóy – ahogy ő említi – a herbarti értelmi magyarázat mellett az érdeklődést más aspektusból is vizsgálta, és rávilágított arra is, hogy az érdeklődés mivel veszi kezdetét. Így felsorolja azokat az elméleteket, melyek az érdeklődés új kutatási eredményeit közli, majd ezeket. A szöveg előremutató vizsgálódást jelez abból a szempontból, hogy az egyes elméleteket nem csupán felsorolja, de köztük logikai kapcsolódásokat is kifejez. Pl. „Nagy László igyekszik Herbart és Ostermann elméleteit összeegyeztetni” (Fraknóy 1941, 3). Ebben a kontextusban pedig a herbarti pedagógia nem negatív konnotációban szerepel, hanem a tárgy kiindulópontjaként.

Új pedagógiai elvekért történő lelkesedés a folyóirat hasábjain nem jelenik meg, szakmai kontroll, a tudományos igényű reflexió alatt van. Az új pedagógiai eredmények bemutatása, s a Herbarttal való foglalatosság elhalványulása mindenesetre a korábbi tendenciát erősítik, s a hangsúlyt herbarti pedagógia egyoldalú (elmarasztaló) megítélése felé tolják el. Ebben az esetben Herbart neve egyaránt jelzi a Herbart-követők tevékenységét, iskolai gyakorlatát is, amittől az új pedagógiai irányzatok: reformpedagógiák, életreform-mozgalmak (Németh–Mikonya–Skiera 2005) magukat megkülönböztetni szerették volna.

Az új kutatási eredményeket hangoztatva, a gyermek központba helyezésével az új iskolák felépítése során éppen csak a szakmai reflexiókban is kifogásolt tevékenység maradt el: Herbart eredeti szövegeinek megismerése és tanulmányozása.

A tankönyvek olvasatai

A tankönyvek a rendszer érdemei mellett egyre élesebben tükrözik a kritikai attitűdöt. Míg a reformpedagógiai bírálat a 20. század első évtizedeiben tűnik fel, addig annak tankönyvi megjelenése már a 40-es években. Az olvasatok nem térnek el radikálisan az előző időszak olvasatától: elismerik és hivatkoznak Fináczyra, de a herbarti pedagógia támadható pontjaira nagyobb hangsúlyt helyeznek, és egyértelművé teszik, hogy a herbarti rendszer felett eljárt az idő.

Németh Imre tankönyvét a tanító- és tanítónőképző intézetek számára 1945-ben adták ki (Németh 1945). Leírást találunk Herbartról és követőiről is. A bemutatás hat oldalon keresztül történik. Az életrajzban kidomborodnak a kor meghatározó személyiségei, akikkel Herbart kapcsolatba került. A szerző az előző tankönyvektől eltérően a herbarti pedagógia neohumanista vonatkozását is említi. Így emeli ki Fichte, Kant és Pestalozzi mellett Schiller hatását is. Németh szerint Herbart a „tudományos pedagógiai törekvések képviselője” (Németh 1945, 119). A következő oldalon pedig azt írja, hogy „Herbart szerint a pedagógia függ a gyakorlati filozófiától (azaz etikától) és a pszichológiától” (Németh 1945, 120). A következőkben ezért kifejti a herbarti pedagógia előtt a herbarti etika és pszichológia lényegét. Mielőtt rátér Herbart követőinek ismertetésére, összegzi a herbarti pedagógia érdemeit, valamint „fogyatkozásait”. Itt már az érdemek között találjuk, hogy Herbartnak köszönhető a rendszeres tudományos pedagógia. További előnye: erkölcsi alapgondolat, szuggesztív hatás, kidolgozott didaktika. Németh utolsó pontként pedig azt említi, hogy „Herbart szerint a nevelés által a társadalom – bár lassan, de – biztosan halad a tökéletesség felé” (Németh 1945, 128). Továbbiakban pedig a herbarti pedagógia fogyatkozásaként a következők állnak: „1. intellektualisztikus. A kitűzött célt, az erényt oktatással nem tudja elérni. Ehhez elsősorban érzelem (szív) és akarat kell, amelyek Herbartnál nem önálló lelki jelenségek. 2. Elmélete mechanisztikus (spontaneitás nincsen.) 3. A testi nevelés hiányzik rendszeréből” (Németh 1945, 128).

A tankönyv mindegyik kor bemutatásához Fináczy Ernő neveléstörténeti könyveit vette alapul. A naturalizmus és a felvilágosodás koránál további irodalmat leginkább Pestalozzira vonatkozólag találunk. Németh Herbart esetén Kármán Mór *Pedagógiai dolgozatok* című művét használhatta. Németh nemcsak az apró betűs részben, de a főszövegben is utal Kármánra, akinek a munkássága révén ismertté vált Magyarországon a herbarti pedagógia, de úgy találja, hogy bár a herbarti hatás a korban is érezhető, már nem érzi senki sem magát herbartiánusnak, sőt a kor tendenciája éppen azt mutatja, hogy a pedagógiai mozgalmak jórészt inkább Herbarttal szemben jönnek létre.

A tankönyv leírásai bizonyítják: a herbarti eszme dominanciáját egy új pszichológiai kutatásokra alapozott pedagógia váltotta fel. Már az előző olvasatban is a herbarti rendszer megkérdőjelezhető voltáról beszéltek, s a szakmai diskurzus résztvevői egy új magyar pedagógiai rendszer kidolgozását tűzték célul. Jelen olvasatban azt találjuk, hogy bár új neveléstudományi rendszer nem született, de most elsősorban angolszász dominanciájú pszichológiai kutatások eredményei, s az új reformmozgalmak kaptak helyt, váltak dominánssá. Magyarországon is adaptáltuk az új eredményeket, kidolgoztuk saját reformelveinket, -iskoláinkat. Felfogásukban különböztek az addigra már Magyarországon általánosan elfogadott, gyakorlatban is alkalmazott herbartiánus módszerektől, melyek a gyermekközpontú pedagógiával szemben a tekintélyelvű nevelési felfogáshoz tartoztak, s melyek messze eltávolodtak Herbart eredendő szándékától: a nevelő tudatos, a gyermek kibontakoztatására ügyelő nevelői eszményétől. A herbarti pedagógiát a herbartianizmus bekebelezte, melynek legkarakterisztikusabb jegyeit Ziller nyomán ültettük a hazai gyakorlatba, s mellyel megerősítettünk két alapvető, egymással szögesen szembeállítható pedagógiai felfogást: a porosz és a gyermekközpontú nevelési koncepciót.

5. A KRITIKAI REFLEXIÓK BŐVÜLÉSE: HERBART INDIVIDUALISTA PEDAGÓGUS

Mint ahogy az előző interpretáció esetében rögzítettük: Fináczy halálát követően a reformpedagógiai bíráló mellett új kritikai reflexiók, új pedagógiai irányzatok jelentek meg. A korábban kialakult kritikai észrevételek megőrzése mellett eddig nem ismert „felfedezések”, többé-kevésbé igazolható állítások gazdagították a herbarti pedagógia megítélését, s előkészítették majd egy következő politikai korszak Herbart-ellenességének hivatkozási alapját. A bírálatok között a legszembetűnőbb, hogy Herbart a szociális pedagógia képviselői szerint individualista pedagógiát hozott létre, de szintén figyelemre méltó egy-egy újabb törekvés megemlézése is, ami a későbbiekben hozzájárul majd a következő, szocialista interpretáció megértéséhez.

Az új értelmezési sík megjelenését 1943-ban Molnár Oszkár *Neveléstörténelem* című tankönyve (Molnár 1943) vezeti be. A könyv elkészítése és a kiadása sürgető igényekre válaszolt – olvashatjuk a szerző előszavában. Az 1. § Herbart pedagógiai rendszerét mutatja be, a 2. § Herbart követőit ismerteti, a 3. § A neveléstudomány mai irányít rögzíti. Mindegyik rész hivatkozott irodalma – tanítóképzős tankönyv esetében – kimerítő, részletes. Molnár hazai könyveket, tanulmányokat használt fel: Fináczy Ernő, Bánóczi József, Gockler Lajos, Schön József, Waldapfel János és Weszely Ödön könyveit. A szerző az ismertető végén a felsorolt kutatók tevékenységére reflektálva fogalmazza meg véleményét: Kármán volt az, aki ismertette tette Magyarországon a herbarti pedagógiát. A szerző értékesnek találja Fináczy tevékenységét, Gockler Herbart-életrajzát, valamint Weszely munkásságát. Molnár a herbarti életmű mellett két fő művét emeli ki, majd érthetővé teszi a herbarti pszichológiát és a herbarti pedagógia alapfogalmait. Olvashatjuk: „Herbart szerint a neveléstudományt két tudományra kell építeni, ú.m. erkölcstanra és lélektanra. Ezek a neveléstudomány alaptudományai (segédtudományai.) Az erkölcstan megadja a nevelés célját, a lélektan megmutatja a cél eléréséhez vezető utat, eszközöket (módokat) s feltünteti az akadályokat” (Molnár 1943, 155). Molnár az összefoglalásban kiemeli,

hogy Herbart óta beszélhetünk a pedagógiáról mint tudományról, s hogy ő volt az, aki tisztázta a pedagógia viszonyát a többi tudomány között. Mégis, a Molnár-féle megfogalmazás: miszerint a pedagógiát „két tudományra kell építeni”, megkérdőjelezi Herbart igyekezetének sikerét, hogy a pedagógia autonóm tudomány legyen.⁴⁷

Molnár ezentúl leíró, reflektív stílusban a neveléstudomány korabeli irányait veszi sorra, melyek a tankönyvíró szerint a herbarti pedagógia ellenhatásaként jöttek létre. A szerző ezek közt említést tesz a morálpedagógiáról, a személyiségpedagógiáról, a szociális pedagógiáról, az állampolgári nevelésről és a nemzetnevelésről. Ezek közt érdemes figyelni a morálpedagógiai reflexióra, ami a vallás és az erkölcs szétválasztására fókuszál. A szociális pedagógiára, mely követői szerint Herbart individuális pedagógiát hozott létre. Ez utóbbi irányzat képviselői szerint az akarat neveléséhez közösségi nevelés szükséges. Ahogy Molnár szerint: azzal, hogy tudatban végbemennek a megfelelő képzettársítások, általa a gyerek még nem tud elhatározásra jutni. Hogy másként fogalmazzunk: attól, hogy tudjuk, mi a jó, nem feltétlen fogunk jól cselekedni. A közösség megerősítése szükséges ahhoz, a jó akarat a cselekedetben is megnyilvánuljon. Az állampolgári és a nemzetnevelés ehhez az állásponthoz közeli elveket vallott. A pedagógiai újnaturalizmus és a kísérleti pedagógia a herbarti keretek szétfeszítésén, túlhaladásán fáradozott, célja a rousseau-i elvek nyomán a szabadság pedagógiája.

A címben megjelölt interpretációs sík másik bizonyítéka az 1947-ben megjelent *Neveléstörténet*, Sebes Gyula munkája (Sebes 1947). A könyv elkészítését, kiadását indokolta az, hogy a szerző már hiányolta az eredeti magyar neveléstörténeti tankönyv megjelenését. „Dr. Lubrich Ágostnak németből átdolgozott, közel száz évvel ezelőtt megjelent műve régen idejét múlta. Dr. Fináczy Ernőnek gyönyörű alkotása már terjedelménél fogva is más, magasabb tudományos célt szolgál. Egyébként már több fejezettel való kiegészítésre vár. Idegen nyelven sincs a mi célunknak és igényeinknek jól megfe-

⁴⁷ Hasonlóképp interpretálta az előző fejezetben Németh Imre is a herbarti pedagógia felépítését.

lelő mű” (Sebes 1947, 1). Még a bevezetőben a klasszikusok egy-egy jellemző mozzanatát emeli ki, Herbart esetében a komoly rendszerességről szól. Herbartot *A lélek képzetekből álló gépezet. Realizmus* című fejezet alatt tárgyalja. Sebes szerint, míg a német idealizmust a közvélemény, tudomány, államhatalom elismerte, addig egy fiatal házitanító megkezdte rendszerének kidolgozását egy új felfogás alapján: a realizmus szerint. „A realizmus Herbart működésében teljes gazdagságban bontakozott ki. Annyira átitatta a nevelői köztudatot, hogy az utána következő modern irányok legtöbbje viseli nyomait, és a munkaiskola, a közösségi nevelés, a kultúrpedagógia és az erkölcsnevelés különleges irányt vett, kifinomult ágainak tekinthetők” (Sebes 1947, 184).

Metafizika, lélektan, esztétika, nevelés, oktatás, tantárgyelmélet azok a fő dimenziók, melyeket Sebes a herbarti munkásság kapcsán kifejt, és Herbart méltatása előtt fontosnak talál. Lélektanának bemutatására Sebesnél találunk először olyan kategorikus kijelentést, miszerint „A lélek tehát reálé, képzetekből álló gép” (Sebes 1947, 185). Emellett megtaláljuk a lelki élet vigaszát is: a vallást. „Csakis az isteni gondviselésbe vetett hit mozdíthatja elő az ember erkölcsi haladását” (Sebes 1947, 186). Amit Sebes értékesnek tart a herbarti pedagógiából, az a már említett rendszeres felépítés. Igaz, említi, hogy a neveléstudomány két fő támasza az etika és a pszichológia, de talán ebben a megfogalmazásban nem érthető félre a pedagógia önálló tudományként való kidolgozása. Sebes fontosnak találja hangsúlyozni, hogy a herbarti rendszer azáltal tudott létrejönni, hogy van egy központi gondolata: az erkölcsiség, ami összefűzi a különböző elemeket. A logikai összefüggéseken túl Herbart érdeme a nevelő oktatás fogalma, illetve a nevelő oktatásban az érdeklődés kiemelése. Sebes meglátása szerint Herbart az emberiség jobb jövőjének kialakításán fáradozott, nevelési tevékenysége nemcsak munkája, de hivatása is volt.

Hibaként említi a herbarti pedagógia intellektualisztikus voltát. A rendszer merevségét abban látja, hogy a képzettársítások a nevelői beavatkozások révén jönnek létre, s nem a gyermek által. Téves feltételezészerint, hogy a gyermeki érdeklődés megegyezik a felnőtt-

tével. Az interakcióban a tanárt ábrázolja az aktív, míg a gyermeket a passzív félnek. Sebes úgy ítéli meg Herbartot, mint aki az érdeklődés középpontjába azt a gondolatot helyezi, amihez a gyermek legkönnyebben eljut. A módszer szerinte helyes, de e meglátás mintha kizárná az életszerűségét, s ezért utal egy nem nevesített „szellemes franciára”, aki a következőt mondja: „Herkart azt teszi, amit a kertész tenné, ha a jól elkészített növényi tápanyagot péppé gyúrva a fa törzsére kenné ahelyett, hogy alkalmas módon a gyökeréhez juttatná” (Sebes 1947, 189). A kritikák között pedig szerepel még a herbarti pedagógia túlzó individualizmusa, mely nem teszi lehetővé a társadalmi beilleszkedést. A méltatás és a hibák felsorolását követően a szerző a herbarti hatás jelentőségéről szól. Az idealizmus hanyatlásával a herbarti pedagógiavirágzásnak indult, s meghatározta egész Európa nevelői attitűdjét. De Sebes hozzáteszi, hogy ez „Ma már csak történeti emlék. Bölcselete felett eljárt az idő. Erkölcstanának szerkezete önkényesnek, lélektana gépiesnek bizonyult. De mint nagyszerű emlék tárháza, mindenkor lelkiismeretes tanulmányozásra fogja készíteni a nevelés hivatásos munkásait” (Sebes 1947, 190). A herbarti életmű bemutatását a herbarti művek felsorolásával zárja. A realizmus fejezet alatt a szerző Usinszkijról szól. Majd a következő fejezet, *Az érzelmi nevelés az emberiség magasabb érdekei iránt fogékonnyá tesz* cím alatt Herbart követőit mutatja be, köztük Tuiskon Zillert, Theodor Waitzot, Karl Volkmar Stoyt, Otto Willmannt és Wilhelm Reint.

6. HERBART, A BURZSOÁ PEDAGÓGUS

A II. világháborút követően, a szocialista rendszer kiépítésével jelentős változás következett be a herbarti pedagógia megítélésében. Nóbik ennek az időszaknak Herbart-értelmezéseit egyértelműen (és egyszerűen csak) a negatív jelzővel illeti, mely a tankönyvírók elmarasztaló attitűdjére vonatkozik. Az előző évtizedek kritikáihoz képest a 40-es évek második felében már nem szakmai alapon – vagy ha jobban tetszik, nem a szakmai elvek érvényesülése céljából – je-

lenik meg a bírálókat, hanem politikai szándékok szerint, egy új világnevet megerősítése érdekében.

Vincze László az 1949/50. tanév neveléstörténeti előadásainak jegyzetében a haladó és a reakciós pedagógia különbségéről olvashatunk. A szerző szerint a reakciós pedagógia képviselői olyan iskolarendszert képzelnek el, ahol a gyerekek családi hátterüknek megfelelően különböző iskolába kerülnek. A tananyag kiválasztásakor háttérbe szorítják a természettudományos ismereteket, modern nyelveket. Nem céljuk, hogy a felnövekvő ifjúság a társadalomban eligazodjon, a természet törvényszerűségeit ismerje. A tananyag életidegen, a tanítás módszere merev. E jellemzők ismeretében pedig Vincze szerint Herbart pedagógiája reakciónak mondható. Majd továbbfűzi ezt a gondolatmenetet: „Ezért is mondják róla a régi pedagógiatörténetek, hogy a »tudományos pedagógia megteremtője.« Azért teszik ezt, hogy a tudományos pedagógiára hivatkozva utasíthassanak el minden olyan haladó törekvést, amely a pedagógiában a fejlődés irányába mutat. Ha valaki nem volt hajlandó elismerni a Herbart-féle tanításait, arról azt lehetett mondani, hogy nem a tudományos pedagógia álláspontján van, nem annak a munkása” (Vincze 1949/1950, 104).

Vincze a továbbiakban rendszert kritizálja: például nem érti, a metafizikának milyen kapcsolata van a pedagógiával. Továbbá úgy gondolja, hogy mivel Herbartnak a lélektan mutatja az utat, a tanár–diák viszony személyes kapcsolatának törekvése jellemzi, ami felér a nevelés csődjével. Az iskolában a személyes kapcsolatban a nevelő munka „megoldhatatlan”. A herbarti fogalmakat Vincze is végigviszi. Sőt, ő sem csak egyoldalúan tárja fel a herbarti tevékenység vélt mozzanatait, még helyes gondolatot is talál: „az erkölcsi belátás a tanítás eredménye” (Vincze 1949/1950, 105). Az elismerésnek vége szakad, mert úgy véli, Herbart ezt a műveltség alapján hiszi kivitelezhetőnek. A műveltség a gimnáziumi tanulók osztályrészé. Vagyis Herbart nem tudott oda eljutni, ahova a népoktatás képviselői eljutottak. „Ezzel a leleplezéssel válik világossá Herbart pedagógiai rendszerének reakciós volta. Aki elszigetelten szemléli Herbart rendszerében a gimnázium és a műveltség szerepét, az ezt a súlyosan reakciós összefüggést nem veheti észre” (Vincze 1949/1950, 104).

Faragó László – Kiss Árpád tankönyvét 1949-ben adták ki (Faragó–Kiss 1949). A könyv szaktanítói tanfolyamok számára készült a nevelői gondolkodás alakításának céljából. Herbart ismertetéséhez Fináczy könyvét használták, illetve a magyarul is megjelent Herbart-művet, *A pedagógiai előadások vázlatát*. Herbartot két nagy pedagógussal együtt ábrázolják egy fejlődési ív mentén. Rousseau-t követően a pedagógia a szociális gondolattal egészült ki, Pestalozzitól pedig Herbartig a pedagógia tudományos megalapozásával fejlődött tovább. Ezt követően a szerzők írják: Herbart két tudományra: az etikára és a pszichológiára építette rendszerét. Majd ha már bizakodtunk volna, hogy a pedagógia a történelem során folyamatos fejlődésen ment keresztül, azt találjuk: „a lelki életre vonatkozó filozófiai elképzeléseit tekintve Herbart nemhogy haladást, hanem egyenest retrográd lépést jelent Pestalozzihoz viszonyítva” (Faragó–Kiss 1949, 64). Ismét találkozunk a meghatározással: „a lélek képzetekből felépített gép” (Faragó–Kiss 1949, 64). Herbartnál a gyermek csupán befogadó. Herbart „felnőttszichológiát” vetít a gyermekbe. A lélek nem tevékeny, a lélekben történések vannak. A megítélés alapján Herbartnak sem a gyerekekről, sem a felnőttéről nincs helyénvaló elképzelése. Még az érdeklődés fogalmát sem használja helyesen. „Az érdeklődés nem erő, hanem eredmény, nem lendítőkerék, hanem létrehozott mű, a tanulásnak nem biológiai alapja, hanem végső célkitűzése” (Faragó–Kiss 1949, 66).

Niklai Ferenc *Neveléstörténet* című könyve (Niklai 1951) a szemléletbeli különbséget jól érzékelteti, mikor azt írja, hogy a 19. század első felében a „nyugati államokban a pedagógia hatalomra törése” lezárul, a burzsoázia uralomra tör, és ehhez olyan pedagógiát keres, mely fölényét legitimálja. „Herbart által kiépített iskolarendszer megfelel a burzsoázia céljainak, a kiválasztott művelődési anyag, módszer szintén ezt a célt szolgálja” (Niklai 1951, 47). A tankönyvi szöveg erre a továbbiakban is utal, Herbartot az állami hatalom kiszolgálójaként mutatja be. Az életrajzból is az tűnik ki, hogy 1790-ben, amikor „Poroszország hadi szerencséje lehanyatlik”, az uralkodó osztály egy olyan pedagógiai rendszert kíván, mely hatalmát stabilizálja. Itt jár közben Herbart, hisz Niklai szerint ő „olyan peda-

gógiai szemináriumot akar szervezni, melynek az lenne a célja, hogy a jövőendő tanári- és tanítójelölteket előkészítse az uralkodóosztály célkitűzéseinek megvalósítására” (Niklai 1951, 47).

Tudományos rendszerével kapcsolatban a következőt találjuk: „Herbart egyébként filozófiával foglalkozik, de filozófiájával összefügg kiépített pedagógiája is. Eleinte Fichtének a tanítványa, de később eltávolodik tőle. Magát realistának tartja, az idealistákkal szemben, de mint Lenin mondta több ízben, tisztességesebb álláspont a tiszta idealizmus, mint a körmönfont eklekticizmus” (Niklai 1951, 47). Filozófiáját kevésbé tartja filozófiának, inkább a burzsoá politikájának titulálja. Lélektanának kiemeli azt az elemét, miszerint „a lélek képzetekből felépített gép”. Niklai leszögezi, bár sokan az erkölciség gondolatát maradandó értéként ismerik el pedagógiájában, de megfélekeznek arról, hogy Herbart melyik korban alkotta pedagógiáját. Célja az volt ugyanis, hogy Poroszországot „vezérlő hatalommá” tegye. Pedagógiáját reakciós jelzővel illeti, ami elterjedt az egész világon, beleértve Magyarországot is. „Mégpedig [...] különösen dühöngött nálunk a Horthy rendszer pedagógiájában. A herbarti formalizmus csökevényei belopódtak a mi népi demokráciánk pedagógiájába is. Éppen ezért fontos, hogy megismerjük ezt a reakciós pedagógiát, mert még ma is harcolnunk kell megmaradt csökevényei ellen” (Niklai 1951, 50). Niklai úgy mutatja be, hogy ez a fajta pedagógia meghatározza az iskolai tantervet, a kiválasztott tananyagot és módszereket, ezért ezzel tudatosan szembe kell szállni.

A hallgatás évtizedei

A 40-es évek második felétől a *Magyar Pedagógia* című folyóirat már az orosz irodalom kiemelkedő alakjait ismerteti. Ennek szellemében fogant Vajda György Mihály *Krupszkája szól a magyar nevelőkhöz* című írása (Vajda 1950) Krupszkája a szerző szerint „élete példája által tanít arra, hogyan kell harcban és hűségben szolgálni a proletáriátus győzelmét, a szocializmus építésének ügyét” (Vajda 1950, 93). Hasonlóan, a szocialista eszméhez való elköteleződést tükröz Göndör

Tibor írása (Göndör 1950) is. A szövegben éppen arról a kritikáról olvasunk, hogy pl. míg Ganelin S. J. és Golant E. J. pedagógiatörténeti segédkönyve nem szól Krupszkajáról és Makarenkóról, addig „megszépíti a burzsoá pedagógusok – Herbart, Fröbel, Spencer, Dewey és mások – reakciós eszméit” (Göndör 1950, 102). A folyóiratban megtalálhatjuk Sziklai Imre recenzióját is Faragó László – Kiss Árpád *Az új nevelés kérdései* című könyvéről. Sziklai szerint a könyvtől a szakmai követelmények mellett elvárható, hogy ne erősítse meg a reakciós elméleteket. A könyv a recenzens szerint nem tölti be szerepét. Sziklai több helyen hibásnak címkézi, s ezek között a legfőbb, hogy figyelmen kívül hagyja a pártosság, a marxizmus–leninizmus elvárásait, s helyette a tudományos objektívizmus talajáról vizsgálódik.

Intellektualizmus. Talán így lehetne a herbarti kritikák egy markáns csoportját összefoglalni. Már az előző korszakokban is világos, s itt még inkább megmutatkozik a szembenállás az intellektualizmussal. A *Magyar Paedagógia* hasábjain ebben az időszakban kevésbé találunk utalást Herbartra, de talán a korszellem vagy inkább hangulat, általános életérzés megértése céljából érdekes lehet Prohászka Lajos beszéde, amit 1946-ban, a háborút követően a Magyar Paedagógiai Társaság nagygyűlésén tartott (Prohászka 1944–1946, 11). Ahogy az előző időintervallumban a *Magyar Paedagógia* elemzését épp Prohászka-val zártuk – amiben Prohászka a dogmatikus, intellektualista, formalista jelzőket használ – úgy ebben a szövegben nem is Herbarttal, de egyértelműen az intellektualizmussal szemben fogalmazza meg értékelő meglátásait. Mivel már a herbarti pedagógia összefonódott az intellektualizmussal, ezért a későbbiekben ez a szövegrész érdekes tanulságokkal bírhat.

Ahogy Prohászka erre utal, azt mondja: a polgári intellektualizmusról már sokan szóltak. S ennek a felfogásnak épp a humanisztikus képzés is megfelelt. „Aki ráeszmél erre, csakis ellenséges érzületet táplálhat a nyárspolgár haszonlesése, meglegedettsége és fullasztóan közönséges lelkülete iránt és mulhatatlanul harcot kell hirdetnie ellene. Ezt tették mind a társadalmi mozgalmak a XIX. század folyamán, de ugyancsak ezt az utat követték azok is, akik to-

vábbra is meggyőződéssel hittek abban, hogy az emberi teljességet akkor érzük el, ha »széppé és harmonikussá válunk bensőnkben« (Prohászka 1944–1946, 5). S folytatja Prohászka, hogy ami éppen lelepleződött az elmúlt időszakban az az, amiről nem szóltak: az ember tragikuma: »a modern élet sokirányú – metafizikai-vallásos, erkölcsi, művészi, szociális – feszültségének és kiábrándultságának kellett bekövetkeznie, hogy az emberi lét teljességét is tragikus mivoltában érezzük át« (Prohászka 1944–1946, 5).

Prohászka beszéde jelzi, hogy a II. világháborút követően, nekünk, magyaroknak is nemcsak a háborús veszteségről kellett tudomást vennünk, de el kellett engednünk mindazon célkitűzést is, ami a 20. század pedagógiai eredményeihez, a régi és új eszmékhez tartoztak. A talpra állást nem pusztán saját erőnkéből, hanem a szovjet szellem »segítségével« történt, ami meghatározta azokat az értékeket, társadalmi és politikai célkitűzéseket, melyhez a pedagógiának is idomulnia kellett. A szocialista szellem térnyerése a *Magyar Paedagógia* életében is változást eredményezett. Az 1949-ben »megújult« lap már a neveléstudomány és az oktatásügy elmaradottságáról ír. A feladatként a felzárkózást, jelölte ki, melynek útja a szocialista irodalom tanulmányozása, a szovjet tapasztalatok megfontolása. »E feltételek teszik lehetővé, hogy az új Magyar Pedagógia a magyar neveléstudomány elé kitűzött nagy feladatok megvalósításának szolgálatában jó munkát végezzen« (Sz. n. 1949). Dénes Magda *A műveltségi monopólium felszámolása* című írása során az előírásnak megfelelően jár el, amikor Zsdanov nézeteit ismerteti Alexandrov 1947-ben megjelent *A nyugateurópai filozófia története* című könyvéről. Zsdanov kritikái között szerepel – Dénes Magda ismertetése nyomán – hogy a könyv nem halad túl a marxista filozófia keletkezésén. Sőt, hogy a filozófiatörténeten keresztül a materializmus és az idealizmus harcát szemlélteti, ahelyett hogy a materializmust alaposabban tárgyalná. Álláspontja szerint ezért nem szerencsés az sem, hogy a szerző a marxista filozófiát úgy jeleníti meg, mint más filozófiák leszármazottját, s ezzel nem vesz tudomást a megmutatózó minőségi különbségről. Nem leplezi le a szerző a nyugati filozófia álobjektivizmusát, a burzsoá tudományt. Ezzel szemben a »marxista-leninista filozófia tehát leplezetlenül és bevallottan párttudomány.

Természetesen a polgári tudománynak is megvan a maga igen határozott osztályjellege, amit ez a »pártföldröttség« és »osztályföldröttség« jelszavainak hangsúlyozásával csak álcázni tud, de nem szünteti meg, nem küszöböli ki, egyszerűen azért nem, mert nincs olyan ideológia, amely az osztályharctól független, politikamentes volna» (Dénes 1949, 64–65). Dénes Magda következtetései már ebben a szellemben fogannak: arra a műveltségre van szükség, ami a nép érdekeire, s nem az egyéni individuális érdekekre épít. A neveléstudomány művelői előtt is ezért feladat, a történeti-társadalmi viszonyok feltérképezése a gazdasági és politikai folyamatok meghatározottságában. „Az eszme történetfelettségének idealista felfogásaival tehát a tudománynak ezen a területén is szakítanunk kell, sőt harcolnunk kell ellene» (Dénes 1949, 67).

Exkurzus (Burzsoá tudomány a pedológia is)

Ravasz János – Felkai László *Magyar neveléstörténet* című munkája (1951) a Köznevelési Minisztérium Nevelési Főosztályának irányításával készült. Értelmszerűen ebben nem kapott helyet a herbarti pedagógia, csupán a magyar vonatkozásokkal találkozunk. Az viszont kitűnik a könyvből, hogy már kellő idő telt el ahhoz, hogy éles kritikát fogalmazzanak meg a közelmúlt oktatásügyével kapcsolatban. Ahogy látjuk, nemcsak a reakciós szellemű nevelést, de az új irányzatokat is elvetették. Nevesítve: egyaránt kritikát fogalmaztak meg a Herbart-követők iskoláival szemben, és kritikát a gyermekközpontú szemlélet képviselőivel is. „A Horthy-fasizmus »neveléstudományának« fő képviselői nyíltan a klerikalizmus alapján állottak. Munkáikban elhallgatták, meghamisították a tudományos haladás fontos eredményeit és az osztályellentétek elködösítésén, a feudális osztálytársadalomból eredő nevelési módszerek fenntartásán dolgoztak. Feltűntek a nevelélméletben olyan irányok is, amelyek leplezetten képviselték a reakciós szellemet. Ezek még veszélyesebbek voltak, mert gyakran sikerült elhitetni magukról azt, hogy korszerűek és a haladás szolgálatában állanak. Erre a legjellemzőbb

a pedológia (gyermektanulmány) iránya. A pedológia jellegzetesen a burzsoá áltudomány, melyet a nyugati imperialista országokból hoztak be hazai terjesztői. [...] A pedológiát, mint burzsoá áltudományt, elméleti síkon a marxista-leninista neveléstudomány leplezte le. A Bolsevik Párt Központi Bizottsága már 1936-ban iránytmutató határozatában világította meg a pedagógusok által okozott károkat” (Ravasz–Felkai 1951, 61–62). A követendő irány ezekkel szemben a szovjet pedagógia. „A szovjet nevelés mutatja az utat iskolai nevelésünk helyes módszereinek kialakításában” (Ravasz–Felkai 1951, 84).

Átfogó kép a korszak leírásairól

A tankönyvek őrzik a herbarti pedagógia reakciós, individualista, formalista, konzervatív olvasatát. A tankönyvírók 1945 és 1949 között a herbarti pedagógia kritikáját már nemcsak úgy szemléltetik, mint a támadók vádpontjait, hanem mint tényt. Ugyancsak ebben az időszakban megjelenik egy új értelmezése is a herbarti munkásságnak. Itt találkozunk először a hibákon túl azzal is, hogy Herbart az állami hatalom kiszolgálója volt (Niklai Ferenc, Vincze László). Herbart rendszere nemcsak hogy megfelelt a burzsoáziának, de támogatta is azt. Az erények helyett ezekben az interpretációkban inkább a hiányok és támadható pontok jelennek meg, még az erkölcsi alapgondolat esetében is, amit Herbart Poroszország „vezérlő hatalommá” emelése érdekében dolgozott ki. Herbart pedagógiája ezekben az esetekben nemcsak hogy mechanikus és meghaladott, de reakciós, s egy letűnt kor csökevénye. Sőt, még az is megkérdőjelezetté válik, hogy Herbart mennyiben a tudományos pedagógia megteremtője. Mert Vincze szerint ezt csak azért állították képviselői meggyőző erővel, hogy minden más haladó eszmét lesöpörjenek. Erről ír Faragó László és Kiss Árpád is, aki a herbarti pedológiát nemhogy a fejlődés következő lépcsőfokának, hanem Pestalozzéhoz képest hanyatlásnak tekinti.

A megváltozott helyzetre, továbbá a háború előtt létrejövő szakmai vitákra (Herbart esetében is) az előzőekben bemutatott módon egyedül Prohászka reagált reflektív igénnyel. Prohászka a modern

ember reményeinek megfosztottságáról ír. A régi és új eszméket a háború elsöpörte, s annak maradványait gondos munkával eltávolítja. A *Magyar Pedagógia* megjelentetett számaiban már nem az a kérdés, hogy Herbart realista vagy idealista-e (ami az előző korszak kardinális kérdései közé tartozott, s amit még Sebes Gyula tankönyve ismét felvet), hanem az, hogy materializmus magjait hogyan szórják el a még néhol megjelenő idealista vagy kiábrándult gondolatok helyébe.

A tankönyvek, majd a *Magyar Paedagógia* számai is jól érzékeltetik a régi és az új pedagógiával történő szakítást. Még a gyermektanulmányozást sem fogadják el feltétel nélkül: létezik a szocialista gyermeklélektan mellett egy ún. burzsoá gyermeklélektan is (Mérei 1949, 69). Ebből fakadóan a korábbi gyermeklélektani, pszichológiai irányzatok sem teljesen különbözők – ahogy a pedagógiai irányzatok sem –, hiszen a történelem és társadalom felett álló eszméből indulnak ki. Az általános nevelési eszmények helyébe a dialektikus materializmus szellemében fogant osztálypedagógia lépett. Az új meggyökereztetése érdekében Herbart sem más – hasonlóan a többi nevelési irányzathoz – mint egy olyan pedagógiai eszme, illetve gyakorlat, aminek megújítása, de még inkább leváltása szükséges. A herbarti pedagógia ezért a tankönyvekben vagy mint burzsoá pedagógia interpretálódik, vagy figyelmen kívül hagyják. Egyedül a Faragó–Kiss könyvében jelenik meg egy hosszabb ismertetés Herbartról, ahol ismét megtalálható a régi bírálatok visszhangja a herbarti pedagógia egyoldalúságáról. Mivel a *Magyar Paedagógia* az 1949–1950-ben kiadott számai után 1961-ig nem jelentetett meg új írásokat, a szakmai írások hiányában ezért ennek az időszaknak első-sorban tankönyvi olvasatai váltak jelentőssé.

7. NEM REAKCIÓS, DE KEGYETLEN HERBART-KÉP (MEDINSZKIJ SAJÁTOS OLVASATA 1951-BEN)

Az előző fejezethez képest a meglepetés erejével hat az 1951-ben kiadott Herbart-fejezet (Medinszkij 1951). Úgy tűnik, Medinszkij olvasata nemcsak az utókort lepte meg, hanem kortársait is, illet-

ve a szovjet felügyeletet. A könyv bevezetőjében az erre vonatkozó kritikát a következő megfogalmazásban találjuk. „Herbartról szólva a szerző a német pedagógus konzervativizmusát, pusztán annak logikai-tartalmi mivoltában elemzi, de nem derül ki világosan seholy, hogy lényegében a porosz feudális arisztokráciának a francia materialista filozófia, ill. a francia polgári forradalom eszméi ellen irányuló reakciójáról van szó” (Medinszkij 1951, VI). Medinszkij tehát abban mutat eltérést az előző olvasathoz képest, hogy bár hosszan elemzi a herbarti pedagógiát, de mégsem ír eközben Herbart reakciós tevékenységéről.

Medinszkij részletesen, 15 oldalon keresztül foglalkozik Herbarttal. A bevezető sorokban Herbart 19. században kifejtett hatásáról beszél. Életrajzát egy oldalon keresztül ismerteti. Beszámol arról, hogy kik voltak rá nagy hatással, de itt említi meg azt is, hogy Hegel világszemlélete Herbart számára „észrevétlen” marad. Medinszkij a herbarti filozófia népszerűtlenségét ismerteti, de ezzel párhuzamosan pszichológiai eredményeit elismeri. „Herbart az asszociációs lélektan jellegzetes képviselője. [...] A lélektan terén nagy szerepet játszott. A tudatküszöb, a tudat-alatti és az appercepció fogalmát bőségesen felhasználták a lélektanban” (Medinszkij 1951, 212). Később is a szövegben Herbartot, a pszichológust idézi.

Mindemellett – hogy a lelki tevékenységeket is a képzetekből vezeti le – az intellektualizmus képviselőjeként tartja számon. Ezt a későbbiekben is hangsúlyozza más-más megközelítés alapján. A herbarti sokoldalú érdeklődés magyarázatakor, valamint az erkölcsi nevelés rögzítésekor erre a megállapításra jut. A herbarti pedagógiát normatív tudományként tartja számon. Azt vitatja, hogy Herbart lett volna, aki megteremtette a pedagógiát tudományos alapokon – ez az érdem Comeniust illeti.⁴⁸ Amit Herbart tett, hogy megkülönböztette az elméletet a gyakorlattól, vagyis a nevelői munkát az elmélet által tudatossá tette. A herbarti nevelés három alapfogalmát az eddigiekhez képest másként adja meg: kormányzás, oktatás, erkölcsi nevelés (vezetés). A kormányzást olvasva már az eddigi ábrázolásokhoz

⁴⁸ Ez utal a korabeli szláv-szovjet (f)elsőbbbségre.

képest egy egész más Herbart jelenik meg előttünk. „Herbart szerint az engedelmességet csak erőszakkal lehet elérni. Ennek gyakorinak és hatékonynak kell lennie, hogy elérje a szükséges eredményt, mielőtt a gyermekben az igazi akarat csírája kibontakozna” (Medinszkij 1951, 214). Majd Herbarttól idéz:⁴⁹ „»e vak szilárdság csírája, a vad törekvések továbbra is megmaradnak a gyermekben, sőt megnőnek és megerősödnek az évek során. És nehogy a fejlődő akaratnak társadalomellenes irányt adjanak, feltétlenül szilárdan, féken kell tartani őket, úgy, hogy mindig érezzék a nyomást«” (Medinszkij 1951, 215). Medinszkij pedig a következőképp folytatja: „Amint látjuk, a kormányzás lényegének meghatározásában megmutatkozik Herbart maradisága, metafizikai gondolkodása⁵⁰ és az a porosz kaszárniai szellem, amely a gyermekhez való viszonyát áthatja” (Medinszkij 1951, 215). A kormányzás mellett Medinszkij arról ír, hogy bár a nevelés fogalmát a kormányzástól Herbart elválasztja, nem tudja megvilágítani, hogy pontosan miben különbözik. Kritikaként fogalmazza meg továbbá, hogy Herbart a testi nevelést átvitte a kormányzás területére, s azzal nem foglalkozik külön. Leszgaft orosz pedagógusra hivatkozik, aki bebizonyította, hogy a testi nevelés hasonlóan fontos, mint az értelmi és erkölcsi nevelés. A kormányzás eszközeként megjelenő fenyegetést pedig a modern pedagógia eredményeire hivatkozva szintén vitatja. Amit jónak ítél, az a parancsok pontossága, illetve a nevelőhöz intézett tanács, hogy ne éljen gyakorta tilalmakkal. Herbarttal ellentétben ő fontosnak véli az indokok felsorolását. Említést tesz arról is, hogy Herbart szerint a gyermekekről büntetési könyvet kell írni. Ezt átvette a burzsoá pedagógia: „Herbart útmutatása szerint valóban vezetett bűnlajstromot” (Medinszkij 1951, 216). Tovább is fokozza a leírást, mikor azt mondja: „Mondhatjuk, Herbart a büntetés kérdésében a burzsoá iskolának valóságos törvényhozója volt. Amint látjuk, bevezette az étel megvonását, a bezárást, amit bőségesen alkalmaztak a burzsoá (különösen a

⁴⁹ Az idézet forrását nem találtuk meg.

⁵⁰ A metafizikai jelző nem is a herbarti rendszerre, hanem annak a kortól eltérő szellemiségre utal, ami jelen esetben megbélyegzést jelent.

közép) iskolában; ugyancsak nála találkozunk a büntetésnek azzal a fajtájával, amelyet szintén gyakran alkalmaztak a régebbi iskolákban: a karcerbe »elkülönített szobába való bezárással«. Magától értetődik, hogy a mi pedagógiánk a nevelésnek ezeket az eszközeit elveti” (Medinszkij 1951, 217). A herbarti értelmi foglalkoztatást elismeri, de rögvest hozzáteszi, hogy nem érthetünk egyet azzal, hogy a gyermek minden idejét amiatt kössük le, hogy ne kövessen el ostobaságot. Összességében Medinszkij a következőt állapítja meg: „Herbart tanítása a kormányzásról részleteiben számos helyes útmutatást foglal magában, egészében véve azonban mégis igen konzervatív. A gyermek elnyomása, a lélektelen, formális kapcsolat, amelyről a nagy orosz pedagógusok (Usinszkij, Tolsztoj) mint a német pedagógiára jellemző vonásról emlékeztek meg, élesen megmutatkozott Herbartnak a gyermekek kormányzására vonatkozó tanításában” (Medinszkij 1951, 218). Konzervativizmusát a vallási kérdésekben is adekvátnak tartja.

Az oktatás jellemzőit ennél tárgyilagosabban írja le, szakmai reflexiót keveset találunk. Köztük megjelenik pozitív is, miszerint a gyermeket gyakoroltatni kell, hogy a tananyagot hosszan megőrizze emlékezetében, de negatív is, hiszen Herbart az oktatás folyamatát egymástól elszigetelt egységekre bontja. Az erkölcsi nevelés esetén a kormányzásra utal vissza, az erkölcsi eszmék kialakítására hivatkozik, s további eszközöket mutat be. Összegzésként a herbarti pedagógia érdemének bemutatására találunk elismerő és elmarasztaló szavakat is, ahogy erre a fentiekben is már rámutattunk. Kiemelendő a pedagógia és a pszichológia szoros kapcsolata, az oktatás tudatosítása, a kidolgozott módszertan, köztük a gyermek gyakoroltatása, a gyermek sokoldalú érdeklődésének bemutatása, a fegyelmezés egyes elemei. Ugyanakkor pedagógiája konzervatív, idealista megállapítások hordozója. A formalizmus túlsúlyos, s emiatt a gyermeki alkotókedvnek keveset szentel Herbart. Jellemzi a porosz szellem, rendszere hideg, a tanár–diák viszony rideg. Előtérbe helyezi a klaszszikus műveltséget, pedagógiája a magasabb osztályok gyermekeinek kedvez. Iskolája világszerte ismertté vált, követőinek gyakorlatát a „vak fegyelem” és a „lélektelen viszony” jellemzi.

A neveléstörténeti könyv részletes leírása alapján Herbart jelentős pedagógus, akinek mind erényeivel, mind pedig támadható pontjainval szolgál. Felerősíti a 20. században megjelenő kritikai hangokat, de szintén ír a 19. században felismert erényeiről is. Az előző olvasathoz képest viszont eddig nem ismert módon Herbartot kegyetlen, zord pedagógusként tünteti fel, de további lényeges különbség az előzőekhez képest, hogy Herbart nem burzsoá pedagógus, hanem egy olyan gondolkodó, akinek pedagógiája alkalmas volt a burzsoá érdekek kiszolgálására. Medinszkij érdemét tehát abban ismerjük fel, hogy megkülönbözteti Herbart pedagógiáját a herbartianusok tevékenységétől (bár továbbra is megerősíti a 40-es évek olvasatát, megkérdőjelezi Herbart tudományalapító tevékenységét, s Herbart helyett Comeniust méltatja).

8. HERBART TEKINTÉLYELVŰ, REAKCIÓS PEDAGÓGUS

A következőkben egy olyan olvasatra mutatunk rá, ahol Herbart szigorú, tekintélyelvű (néhol továbbra is mondhatni kegyetlen) pedagógusként tűnik fel. Az 5. fejezet leírásaitól eltérően inkább Medinszkij zord pedagógusképére emlékeztet, de a szerzők Medinszkij olvasatával ellentétben pedagógiáját reakciós jelzővel illetik, amiben visszatérést találunk az 5. fejezet szerzőinek megállapításaihoz. Mind-egyikükre jellemző, hogy a tankönyvek szerzői viszonylag részletesebb ismertetést adnak, mint a 40-es évek szerzői és a leírásokban a kritikai észrevételek. A támadó hangok mellett a jelenleg ismertetett szerzők leírásai abban mutatnak különbséget, hogy a később megjelentetett tankönyvek Herbart rendszeralkotó pedagógiai tevékenységét már elismerik, míg az 50-es évek leírásai még azt is elmarasztalják. A két szempont szerint (tekintélyelvű és reakciós Herbart-kép) több korszak tankönyvírói is felsorolhatóak Medinszkij előtt megjelent Tanay-féle tankönyv, Medinszkij-könyv átdolgozása, Dénes Magda könyve, s a 80-as évekből Komlósi és Bajkó-Vaskó leírásai.

Tanay Antal véleménye szerint „Hervart János Frigyes pedagógiájának világnézeti alapja a német idealista filozófia, amely Sztálin

elvtárs megállapítása szerint nem más, mint a porosz feudális arisztokrácia reakciója a francia materializmus eszméivel szemben. A 19. századi porosz feudális nemességnek olyan pedagógiára volt szüksége, amely lerombolja mindazt, ami a nagy francia materialisták, továbbá Rousseau és Pestalozzi pedagógiájában értékes és haladó volt. Ennek a pedagógiának főképviseelője Herbart” (Tanay 1954, 29). Leírása alapján Herbart visszatér az eredendő bűn dogmájához (Tanay 1954, 30). Majd pedig a korabeli haladó szemléletet mutatja be: „A mi pedagógiánk nem ismeri el az erkölcsi nevelés olyan szakaszának szükségességét, amelyben csak a vak szolgai engedelmesség kialakítása volna cél, s amelyben a tudatosságról teljesen lemondanánk. A porosz káplárpedagógia szelleme árad Herbartnak a büntetésre vonatkozó nézeteiből is. A testi fenyíték alkalmazását bizonyos esetekben megengedhetőnek tartja. A 19. század második felének reakciós-konzervatív középiskolája a herbarti pedagógiára épül fel, sőt az is bizonyos, hogy Herbart pedagógiája a német fasizmus pedagógiájának egyik forrása” (Tanay 1954, 31). Nóbik ezek alapján megállapítja: „Tanay számára tehát Herbartnak a fasizmussal való összemosása is megengedhető eszköznek tűnt a szerző diszkreditálására. Ez a mozzanat azt is mutatja, milyen gyökeresen szerette volna a marxista pedagógia megkülönböztetni magát a polgári, burzsoá, olykor fasiszta pedagógiától. Az elutasítás hátterében talán a tankönyvek szerzőinek életútját is sejthetjük: mindketten tanítóképzős múlttal rendelkeztek, az ott szerzett ellenérzések találkozhattak a szovjet neveléstörténet-írás elítélő Herbart-képével. Emellett Tanay esetében felvethető, hogy azért ő fogalmazta meg a legélesebb kritikát, mert a meghurcoltatás, majd rehabilitációja miatt, idősödő tanítóképezdei tanárként bizonyítani akarta az új rendszer iránti lojalitását” (Nóbik 2010). Viszont ez esetben is figyelemre méltó, hogy még Tanay is megkülönbözteti a herbarti pedagógiát a herbartianus pedagógiától, de Medinszkijjel ellentétben már nemcsak a herbartianusokat, de magát Herbartot is a porosz rendszer kiszolgálójának tartja. Haladásellenes pedagógusként tünteti fel, aki növendékeit a vak engedelmességre tanítja.

A Konsztantinov–Medinszkij–Sabaeva-féle 1959-es tankönyv megújítja a Medinszkij-tankönyv állításait, s Herbartot reakciós pe-

dagógusként mutatja be. A szerzők a primer irodalomra nem hivatkoznak, helyette továbbviszik azt a gondolatot, hogy Herbart tekintélyelvű pedagógus volt, aki szigorú szabályokat és büntető eszközöket javasolt a pedagógia módszereként. Herbart tevékenységét a porosz uralomhoz kötik, rendszerét kevésbé tartják támadhatatlannak, helyette inkább a herbarti fogalomrendszert ismerik el. Az előzőekben hosszabban ismertetett Medinszkij-féle tankönyvhöz képest sok hasonlóságot találunk, de eltérésekre is felfigyelhetünk.

A tankönyv szerzője a herbarti életrajzra vonatkozó bevezető sorok helyett a korabeli Poroszország jellemzésével és egy Lenin-idézzel kezdi leírását. A szöveg nehézkes, nehezen érthető: „Poroszországban és általában Németországban a földbirtokos a burzsoá forradalmak egész ideje alatt nem engedte ki kezéből a hegemoniát, és a saját képmására nevelte a burzsoáziát” (Konsztantinov–Medinszkij–Sabaeva 1959, 115). Majd ezt követően sem tudunk meg semmit a családi háttérrel – sem az édesanyjára, sem az édesapára vonatkozó információt nem találunk – a leírást Herbart iskoláival folytatja. A továbbiakban a szerzők ugyanazokat a hatásokat emelik ki, amiket már a Medinszkij-féle kötet is használt: hatott rá Kant, Fichte, Parmenidész, Pestalozzi. Herbart iskolázottsága, tevékenysége, érdemei ellenére a könyv egy olyan gondolkodónak ábrázolja, mint aki a haladás megfékezője lett volna. Herbart egy olyan szétzabdalt Németország területére született, ahol a szerzők szerint Herbart „őszintén ábrándozott arról az időről, amikor véget érnek a fordulatok és változások és ezeket a szilárd rend és megszabott rendezett élet váltja fel. Saját tevékenységével, amelyet a filozófiai tudományok területén végzett, (amelyekhez pedagógiáját is sorolta), arra törekedett, hogy elősegítse ennek a szilárd rendnek a bevezetését” (Konsztantinov–Medinszkij–Sabaeva 1959, 116).

Herbart a tankönyv szerint idealista filozófus, pedagógus. Kevésbé értelmezhető módon említést tesz arról, hogy Herbart világnézete alapján metafizikus volt. A leírás Herbart pedagógiájának több területére kitér, de mai kutatásaink szerint nem minden esetben értelmezhető, bizonyított állításokat közöl. „Herbart pszichológiai tanítása, amely idealista és metafizikus filozófián alapul, egészeben véve

tudományellenes, de egyes kijelentései a pszichológia területén bizonyos tudományos érdeklődésre tarthatnak számot” (Konsztantinov–Medinszkij–Sabaeva 1959, 117). Értéktétele megfogalmazására is e ponton, a herbarti pszichológia fejtegetésekor kerül sor: „Helytelenül a pszichikai tevékenység bonyolult és sokoldalú, mélyen dialektikus folyamatát a képzetek mechanikus kombinációihoz vezeti vissza” (Konsztantinov–Medinszkij–Sabaeva 1959, 118). Bár a nevelés kísérőiként a tekintélyt a szeretettel együtt tárgyalja, de úgy mutatja be a nevelés célját, mint olyan erényes emberek képzését, akik „alkalmazkodni képesek a fennálló viszonyokhoz, tisztelik a felállított jogrendet és alávetik magukat” (Konsztantinov–Medinszkij–Sabaeva 1959, 119). A herbarti elvek tekintélyelvű pedagógiaként való megjelenítését ez a tankönyv is elősegítette, amit a Herbart-hatás tárgyaláskor újfent megerősít: „Nyugat-Európa, az Egyesült Államok és Oroszország klasszikus középiskolája jelentős mértékben a herbarti pedagógia alapján épült fel. A Herbart által megalkotott gyermekvezetés széles körben elterjedt, amely arra irányult, hogy elnyomja kezdeményezésüket és feltétlenül alá vessék magukat a felnőttek tekintélyének” (Konsztantinov–Medinszkij–Sabaeva 1959, 120). A kormányzás leírásánál a Medinszkij-könyvhöz hasonlóan találkozunk a Herbartnak tulajdonított büntető eszközökkel, mint a szabadság megfosztása, az ebéd megvonása, börtönbe zárás, sarokba állítás. Sőt, a könyv arra is hivatkozik, hogy „a kegyetlenségéről ismert reakciós Arakcsjev azon elveinek kidolgozása során, amelyek a hadi településeken létesített iskolákról szóltak, szintén tanulmányozta a gyermek kormányzásának azt a rendszerét, amelyet Herbart ajánlott, különösen a büntetéseket” (Konsztantinov–Medinszkij–Sabaeva 1959, 120).

Az említett Lenin-idézeten túl hivatkozott vagy ajánlott szakirodalmat nem találunk. Ennek ellenére hosszan, 16 oldalon keresztül mutatják be a herbarti pedagógiát. A szerzők kitérnek a herbarti pedagógia rendszerének, fogalmainak bemutatására. Elismerik Herbartnak a didaktika területén elért eredményeit: a sokoldalú érdeklődés kialakítását, és a figyelem ébren tartását. Bár nem tartják tudományosnak a nevelő oktatás, a nevelés-oktatás kapcsolatának leírását,

de értékes elemeket fedeznek fel benne. Az elmélet tanulmányozása lehetőséget ad arra, hogy a nevelő végiggondolja az esetleges hibákat, tudatosítsa a folyamatot. Herbartnak a tudományosságért tett erőfeszítései közül leginkább az ragadta meg a tankönyvírókat, hogy Herbartnak saját fogalomrendszere van.

Az életrajz bemutatása során – az eddigi tankönyvektől eltérő módon – az édesanya hatását nem részletezik. Az eszmetörténetből Kant, Fichte, Pestalozzi mellett Parmenidész jelentőségét hangsúlyozzák. A lélektan területén új eredményeit elismerik, ugyanakkor pedagógiáját intellektualistának tartják. A szerzők a pedagógia tudományos rangra emelésének elismerését Herbart helyett Comeniusnak tulajdonítják. A herbarti kormányzás gondolatát pedig erőszakosnak találják, véleménye szerint Herbart nemcsak hogy a rossz cselekedetek csíráit nyomja el, de e tettekről bűnlajstromot is vezet. Ez a porosz kaszányaszellemet idézi. Herbart tehát annak a burzsoá iskolának a megalapítója, ahol ellentmondás esetén szigorú eszközökkel élnek, mint az étel megvonása és a sötét szobába zárás. A szerzők szerint Herbart konzervatív, formalista és idealista. A problémás ötletek mellett ír a herbarti pedagógia eredményeiről is, ami az oktatás tudatosítása, a nevelőkhöz intézett instrukciók megfogalmazása, a gyermek cselekedtetése és a sokoldalú érdeklődés kialakítása.

Az orosz tankönyv mellett érdemes felfigyelni a hazai tankönyvírókra is. Különösen új színfoltot, s majd egy következő szakmai rálátást ígér, ha Dénes Magda leírásával alaposabban megismerkedünk. Úgy látszik ugyanis, hogy a 40-es és 50-es évek elmarasztaló hazai olvasatai után, majd a Medinszkij által képviselt Herbart-leírást követően a 60-as évekre kialakult egy olyan hazai olvasat is, mely a Konsztantinov–Medinszkij–Sabaeva-féle könyv mellett részletesen tárgyalja és elismeri a herbarti pedagógiát, de visszatér a 40-es és 50-es évek stigmatizáló jelzőihez. A következőkben Dénes Magda olvasatát választottuk ki, ami nemcsak azért jelentős, mert bemutatja a korabeli hazai tankönyvi olvasatot, hanem azért is, mert Dénes Magda épp 10 év múltán egy egészen új Herbart-képet tár olvasói elé.

Dénes Magda *Egyetemes neveléstörténet* című munkája 1967-ben jelent meg. Dénes Magda több mint 12 oldalon keresztül tárgyalja a herbarti filozófiát. A családi háttérrel az apa foglalkozásának megadásával információt kapunk. Az életrajzban olvashatjuk a legfontosabb információkat, ugyanakkor az ismertetés végén a könyv kitér arra is, hogy Herbart irodalmi-pszichológiai munkássága is jelentős volt. Eddig nem találkozhattunk Herbart személyiségének bemutatásával – azon túl, hogy intelligens, fogékony volt már gyermekkorában is, és egész életében a szabadság-erkölcsiség kérdései érdekelték. Az életrajz végén a következőt találjuk: „Herbart egész életén át tartózkodott minden közéleti tevékenységtől, a néppel való kapcsolattól. Magába zárkózva, visszavonultan élt” (Dénes 1967, 84). Ezt olvasva megjelenhet előttünk az elefántcsonttoronyába visszavonult gondolkodó, aki elszakítva magát a külvilágtól elmélkedik, s nem is tehetne mást, hiszen az élet lüktetése számára idegen. Ha újra elolvassuk az életrajzot, szétoszlatjuk ezt a pillanatnyi víziót, hisz egy olyan személyről van szó, aki már fiatal korától kezdve sokat utazott, házi tanító volt, tanulmányozta Pestalozzi pedagógiáját, több egyetemen vállalt el jelentős oktatói állást. Ami ebben az életrajzban nem szerepel, hogy a politikai akarattal szemben is kifejtette álláspontját, élénk kulturális életet folytatott, és megnősült. Az viszont bizonyos, hogy élete végén magába zárkózott, s elfordult a külvilágtól. (Ennek okát Dénes Magda 1979-ben kiadott könyvében bővebben is kifejti.)

A herbarti pedagógiai rendszer filozófiai alapjainál már ismét az idealizmussal szemben kidolgozott realizmus áll. A realizmust Dénes a fichtei és kanti tanokkal összevetve teszi világossá. Nem nevesíti, de egyértelmű, hogy a hegeli állásponttal ütközteti, amikor azt mondja, a herbarti filozófia antidiialektikus. A filozófia érthetővé tételét követően a pszichológia fogalmairól, a képzetek működéséről olvashatunk. Pedagógiai rendszerének ismertetésekor elsőként Herbartnak a gyermek nevelhetőségébe vetett hitét említi. A nevelhetőség korlátai adódnak a környezetből, de hasonlóképp adódnak a gyermek egyéniségéből. A nevelés célja az erkölcsös jellem kialakítása. Ehhez pedig szükséges a tudatos, tervszerű nevelés. A szerző a herbarti rendszert, fogalmait érthetően tárgyalja. Mindemellett

megtalálható Medinszkij nyomán a kormányzás kritikája is: Herbart a „porosz szellem” képviselője. A kormányzás leírásakor az engedelmességről és a gyermeki akarat megtöréséről ír. A herbarti kényszer lejegyzése ugyanakkor valamelyest enyhül: „a nevelt saját belátásainak való engedelmeskedésből cselekszik az erkölcsi alapeszméknek megfelelően, azaz helyesen” (Dénes 1967, 92). Ez az erkölcsi autonómia.

A kritikák közt szerepel tovább, hogy Dénes Magda szerint Herbart nem tudta maradéktalanul levetkőzni a német idealizmus világfelfogását sem. A pedagógiája ezért individualista. Az egyén elé abszolút értékeket állít, és nem a társadalmi beilleszkedést. (A megközelítés éppen azért érdekes, mert korábban éppen azért bírálták Herbartot, mert alattvalót, vagyis a társadalomba beilleszkedő egyéneket nevel.) Lélektanát mechanikusnak találja, és bírálja, hogy a testi nevelést nem illeszti rendszerébe. A korabeli értékítélettel itt is találkozunk: „Herbart kifejezetten konzervatív, sőt reakciós, a nép ügyével szemben közömbös, arisztokratikus gondolkodó volt: pedagógiai nézetei nagymértékben hozzájárultak az uralkodó osztálynak szánt klasszikus porosz gimnáziumi oktatás kialakításához” (Dénes 1967, 93–94). Emellett arról is olvashatunk, hogy Herbart indirekt hozzájárult a szakismeretek lebecsüléséhez, valamint a herbartianus követők ehhez hasonló gyenge pontokon fejlesztették tovább pedagógiáját.

Hatását Európában és az Egyesült Államokban is érezte, leginkább a népiskolai oktatás módszertana nyert sokat munkáival. Magyarországon követői közül Kármán Mórt és Fináczy Ernőt találjuk.

Még a kritikai reflexió előtt olvashatunk Herbart érdemeiről is. Ezek fontosságát külön megemlíti Dénes Magda, ahogy írja, a századfordulón a reformpedagógusok idejétmúlt pedagógiának bélyegezték. Valójában maradandó értéket képvisel: rendszeres pedagógia kidolgozása, mely a nevelés céljának megadása alá rendelt. Felismerte a pedagógia lélektani megalapozásának szükségességét, az érdeklődés kialakításának és a nevelő oktatásnak szerepét. Dénes Magda ehhez képest Herbartot nem a korabeli Poroszország kiszolgálójaként jeleníti meg, hanem mint az elefántcsonttoronyába visszavonult „író-

asztal-pedagógust”. Életrajzi adatokat ettől függetlenül ez a könyv is közöl, a herbarti rendszert a fichtei és kanti elgondoláshoz hasonlítja. Az előző tankönyvek állásfoglalásához hasonlóan Dénes Magda (1967-es nézetei szerint) a herbarti pedagógia idealista, individualista, konzervatív és reakciós. Mindkét tankönyv szerint Herbart hatása elementáris erejű volt, a pedagógiának gyengéi mellett előnyei is voltak. Dénes szerint ilyen a rendszeres pedagógia kidolgozása és a nevelési cél meghatározása, a lélektan jelentőségének felismerése és az érdeklődés felkeltésének szükségessége. Szintén Dénes Magda az, aki elsőként utal arra a folyamatra, ahogy a reformpedagógusok saját nevelési eleveiket a herbarti pedagógiával szembeállítva kezdik népszerűsíteni. További érdeme a szerzőnek, hogy több ízben hivatkozik a német nyelvű primer irodalomra, ami magyarázhatja az árnyaltabb megközelítést, a kritikai él enyhülését az előző könyvek leírásához képest.

A fent megnevezett olvasathoz tartozik (meglepő módon) még az 1981-ben jelent meg Heszke Béla *Pedagógiai jegyzet és szöveggyűjtemény* című tankönyvében a Komlói Sándor által megírt *Herbart pedagógiai elmélete* című fejezet. Az ismertetés megállapításaiban az orosz tankönyvismertetéshez hasonlít: „A 18. sz. végén és a 19. sz. első felében, Herbart életének idején Németország, ahol működik, apró feudális államcskákra tagolódott, s ezért a polgárság csak lassan tudott fejlődni. A francia forradalom után pedig a gyenge német polgárság visszariad attól, hogy érdekeit a feudalizmussal szemben forradalmi úton juttassa érvényre, sőt még ennek a gondolata is távol esett tőle. A haladás ellen fordult burzsoázia nevelésének reprezentatív képviselője Herbart” (Komlói 1981, 51). Életrajzi ismertetést nem kapunk. A herbarti pedagógia lényegét, önállóságát nem ismerte el, szerinte Herbart korában a pedagógia továbbiakban is a filozófiához tartozik. Ennek illusztrálásaként segítségünkre van egy táblázat is, ahol a pedagógia a herbarti rendszer Komlói-féle értelmezésében a többi tudomány között/alatt található. Az ábra egyértelműen jelzi, a rendszer csúcsán a filozófia áll. A filozófia alatt a lélektan és az esztétika foglal helyet. Az esztétikán belül az erkölcsi eszmék állnak, ami alapján eljuthatunk a pedagógiához. A pedagógia eszközeinek

feltárásakor pedig visszakapcsolódunk a pszichológia területéhez. A pedagógiájának leírása mellett a fogadtatásról is szó esik: „A 20. század eleji reformpedagógiai irányzatok éles támadást indítottak a herbarti pedagógia ellen és azt teljesen értéktelennek minősítették. A marxista értékelésnek azonban meg kell állapítania pozitív és negatív vonásait egyaránt. Pozitívumának kell elismerni, hogy az öszszes nevelési kérdéseket igyekezett rendszerben, összefüggésükben vizsgálni, minden részfeladatot alárendelve a nevelés végső céljának. [...] Jelentős érdeme, hogy az oktatást a nevelés legfőbb lehetőségének tekintette. Felismerte a pedagógia lélektani megalapozottságának szükségességét is. Maradandó felfedezése, hogy az érdeklődésben nemcsak az oktatás eszközét kell látni, hanem a személyiségre jellemző érdeklődést kell kialakítani. Ezek mellett a pozitívumok mellett sokkal nagyobbak a negatívumai” (Komlósi 1981, 55).

Szintén elmarasztaló ismertetést találhatunk Bajkó–Vaskó-féle *Egyetemes és magyar neveléstörténet* című 1985-ös tankönyvben. Herbartról és tevékenységéről „részletes” leírást kapunk Bajkó Máttyás tollából. Bemutatja Herbart életpályáját. Ismét találkozunk Kant, Fichte, Pestalozzi mellett Parmenidész nevével. Az életrajzban ugyanakkor már Herbart arisztokratikus, porosz meggyőződése szerepel, mely a tankönyvírók szerint az első fő műve kiadása előtt, igen korán kiütközött. A tankönyvírók ismertetik Herbart fő műveit, majd rátérnek Herbart filozófiai és pedagógiai nézeteire. A filozófiai álláspont fejtegetése során Herbartot a kor haladó gondolkodóitól, irányzataitól elszigetelve ábrázolják: „Érdekes, hogy nagy filozófus kortársának, Hegelnek a dialektikája, vagy az akkor haladó neohumanizmus és filantropizmus filozófiája Herbart világnézetén semmilyen nyomot nem hagyott” (Bajkó–Vaskó 302). A pszichológiai nézeteknél az erkölcsi nevelés ismertetését követően a pedagógiai nézeteit, s elsőként érdemeit így foglalják össze: „Herbart nagy érdeme abban van, hogy megkülönböztette a pedagógiát mint tudományt és a nevelést mint gyakorlatot, továbbá, hogy kidolgozta a pedagógia tudományának normatív jellegét” (Bajkó–Vaskó 304). Ezt követően pedig szót ejtenek arról is, hogy Herbartnak köszönhető, hogy a pedagógia a 18. század közepére önálló, normatív tudomány-

nyá fejlődött. A könyv ismertetésének „érdeme”, hogy külön tárgyalja a herbartianus gondolkodókat (Ziller, Rein, Willmann), és az ismertetést nem fűzi össze értékítélettel. Ugyanakkor még kiemelésre is kerül az, hogy Herbart miként fogalmazta meg (a fenyegetés, felügyelet, parancsok, tilalmak, büntetések segítségével) a tekintélyelvű nevelés egyik alaptételét. A szerzőpáros továbbá aláhúzza, hogy Herbart „az oktatást és a képzést egyoldalúan intellektualisztikus folyamatnak tekinti” (Bajkó–Vaskó 305). Megtaláljuk a hidegség, ridegség jelzőit, a kritikát, hogy a herbarti pedagógiában „sok negatív, formális, konzervatív elem dominált” (Bajkó–Vaskó 305). Az erkölcsi nevelés tárgyalása során továbbá a valláserkölcsi érdeklődés kialakításának herbarti törekvését is kiemeli a könyv.

A kiválasztott tankönyvek vizsgálatunk szempontjából azért is érdekesek, mert különböző évtizedekben jelentek meg. Herbartot burzsoá és tekintélyelvű pedagógusként láthatjuk 1959-ben, a 1960-as évek végén, s még 1981-ben és 1985-ben is. Sőt, ha csak e két jelzőre fókuszálunk, s eltekintünk a herbarti pedagógia erényeinek számbavételétől, a herbarti elvek részletes tárgyalásától, akkor ezeket az attribútumokat már a 40-es évektől ismerjük.

Más Herbart-kritikával szemben a burzsoá jelző pedig azért bír nagy jelentőséggel, mert míg azt láttuk, hogy néhány kijelentés pedagógiájára vonatkozóan szinte végigkísérik a herbarti pedagógia későbbi interpretációit is, addig a reakciós pedagógus képe csak ezekben az olvasatokban van jelen, s mára már csak áttételesen jelenik meg a porosz (káplár/kaszárnya) szellem kapcsán. Viszont még ez utóbbi kijelentés hallatán is már a tekintélyelvű pedagógiára asszociálunk, s kevésbé jut eszünkbe a burzsoá, haladásellenes pedagógus képe. Fontos továbbá, hogy a tekintélyelvű pedagógus jelzője is inkább ebből az időszakból, mintsem a reformpedagógiai bírálatokból táplálkozik, továbbá ma már hajlamosabbak vagyunk a korábban bemutatott Medinszkij kérlelhetetlen rigorózusság helyett „csak” a néha szélsőséges eszközöket alkalmazó pedagógust látni.

A 80-as években keletkezett tankönyvekhez képest még érdekes megjegyezni, hogy az orosz tankönyvírók Herbart pedagógiai rendszerét nem ismerik el, Dénes Magda pedig (és Dénes Magda

nyomán Vág Ottó is) bírálja, annak alapjait szintén ideológiai alapon megbélyegzi. A később megjelent, s kizárólag a reakciós megbélyegzés miatt beemelt Komlói-könyv már ez esetben eltérést mutat az előző évtizedek íróihoz képest, s a herbarti rendszer érdemét hosszasan sorolja. A Bajkó–Vaskó-könyvben pedig kifejezetten a herbarti pedagógia tudományteremtő tevékenységét ismerik el.

9. KÍSÉRLET EGY OBJEKTÍV OLVASATRA – EGY MONOGRÁFIA SZÜLETÉSE

A *Magyar Pedagógia* 1962–1966-os évfolyamai Herbartról nem írnak, de az előző időszakhoz képest eltérést figyelhetünk meg, amikor (rég) új témákról is olvasunk. Ezek között szerepel Freinet pedagógiája, valamint a nyugati hagyományban a közösségi nevelés előzményét feltáró írások. A szigorú ideológiai nevelő hatás helyett már (némi megkötéssel) ismét tárgyalhatóak a klasszikusok, illetve a már klasszikusnak számító pedagógusok. A magyarázatok még csak bizonyos keretek között bontakozhatnak ki, de az újabb témaválasztások már egy új, szakmai diskurzus lehetősége felé mutatnak.

A *Magyar Pedagógiában* 1966-ban találunk utalást Herbartra, amikor Ravasz János Kármán Mórról emlékezik meg. Ravasz a herbarti pedagógiát az érdemei szerint említi (Ravasz 1966). A szerző azt ismerteti, hogy Kármán abból az „értékes pedagógiai herbarti hagyományból” (Ravasz 1966, 2) indul ki, hogy a növendék képezhető, nevelhető. Kiemeli Ravasz a pedagógia két alaptudományát, valamint rögzíti, hogy az appercepció tana a 19. század végének gimnáziumi irányelve volt. E nyomvonalon haladva érdekes, hogy Faludi Szilárd 1969-ben jelentette meg Kármán Mór válogatott pedagógiai műveit (Faludi 1969a). A szerző bár ismeri és elismeri Kármán törekvéseit a herbarti pedagógia népszerűsítésére vonatkozóan, de Kármán pedagógiai tevékenységét szándékosan nem a herbartiánus pedagógia továbbélésében mutatja be, mert értékelése szerint az ebben a korban meglehetősen negatív előjelű. Mint írja: „a herbartizmus probléma maga is nagy kérdés, amelyet kézikönyveink szintjén

sommásan elintéztünk ugyan, de ezt megelőzően nem dolgoztuk fel beható történeti kritikával. Először is vissza kellene menni az ősforrásra: mit mondott Herbart és mit nem mondott? Hol végződik Herbart pedagógiája és hol kezdődik az a sajátos »herbartizmus«, amelyet az iskolamesterek, illetve a tanítványok alakítottak ki, s tettek hírhedtté, de amiről nem mindig és nem mindenben a »mester« tehet? Ezenkívül nemcsak lapos epigonok vannak, akik a herbarti gondolatrendszerből annak legkevésbé pozitív oldalát veszik át (s azt is tovább merevítik, formalizálják), hanem olyan Herbart-tanítványok is, akik idejekorán a pozitív programmal haladják meg a mestert, tőle lényeges kérdésekben nyíltan és tudatosan eltérnek, mindazonáltal megtartják a kegyeletet, sőt a lényegi kontaktust is vele” (Faludi 1969a, 112).

Ugyanebben az évben Faludi Szilárd egy másik írásában a következőképp fogalmaz: „Miért nem rendelkezünk a mai napig sem egy (vagy egynél több) igényes és differenciált marxista Herbart-monográfiával? Miért nem rendelkezünk ugyanígy ugyanilyen Dewey monográfiával? Hol vannak a megfelelő feldolgozások a herbartianusokkal, a pragmatistákkal, a kísérleti pedagógia, a gyermektanulmány, az »Új Nevelés«, a polgári munkaiskola-mozgalom, a kultúrfilozófiai pedagógia, a szociálpedagógia stb. képviselőivel kapcsolatban? Nem azt mondjuk, hogy semmi sincs e téren. Sok minden van. [...] Mégis [...] úgy érezzük: [...] talán valamennyivel jobban kellene koncentrálnunk a XIX. század és a XX. század döntő pedagógiai irányzatainak történeti-kritikai feldolgozására, nem utolsósorban annak érdekében, hogy a pedagógiában és a nevelésügyben valamivel jobban odafordulhassunk a neveléstörténet eleven tanulságaihoz” (Faludi 1969b, 35–36).

Az évek múlásával azt találjuk, hogy enyhültek és szakmai irányt vesznek a herbarti bírálatok, igyekeznek a tárgyyszerű bemutatásra. A primer szakirodalom ismertetése, az egyoldalú megítélés felszámolása megkezdődik, de Herbartnak érdemben történő tárgyalása csak a 70-es években történik meg. Mint ahogy azt már Faludi is jelezte, az 1970-es évekre megfogalmazódott az az igény, hogy a pedagógiatörténetből is megjelenjenek monografikus írások, összegző

jellemzések. Németh a következőképpen jellemzi ezt a folyamatot: „A magyar neveléstörténet művelői a hetvenes évek végétől kezdtek el intenzívebben foglalkozni a szűkebb értelemben vett pedagógia-tudomány-történettel. Jól jelzik ezt ebben az időszakban megjelenő, a magyar neveléstudomány 19. századi hagyományait bemutató tanulmányok és monografikus írások” (Németh 2005, 9). Ebbe a sorba illeszkedik Dénes Magda 1979-ben kiadott *Johann Friedrich Herbart pedagógiája* című könyve (Dénes 1979).

A kismonográfia megjelenése a herbarti pedagógiamegítéseknek fontos fordulópontjává vált. A kötet korrekt összefoglalása a herbarti pedagógiának, tárgyalja az életutat és munkásságot, valamint érveket és ellenérveket is felsorakoztat a herbarti pedagógia mellett. Az érvek kibontása során azonban nem jelenik meg a különböző értelmezők szembenállása, a könyv keletkezésének idejéből fakadóan nem épülhetnek bele az 1960-as, illetve 1970-es évek értelmezései és interpretációi, kutatásai. A könyv egyedülinek tekinthető Magyarországon, mely kizárólag csak Herbartra és a herbarti pedagógiára fókuszál. Dénes Magda munkáját megelőzően – mint láttuk – leginkább csak rövid írások foglalkoztak a herbarti pedagógiával, illetve olyan munkák, melyek Herbart pedagógiájának csak egy-egy részletét emelték ki. A későbbiekben is jelentek meg tanulmányok, könyvfejezetek, de ezek is leginkább csak a herbarti pedagógia valamely vonatkozását, recepcióját tartalmazták. Dénes Magda 1979-ben kiadott könyve ma is a hazai szekunder irodalom legátfogóbb művének tekinthető. A monográfia további kiadást nem élt meg, ahogyan Herbartnak az 1932-ben kiadott *A pedagógiai előadások vázlata* című magyar nyelvre fordított könyve sem.

Magyar Pedagógia a 70-es években

A monográfia keletkezésével párhuzamosan már az 1970-es évektől az új szakmai reflexió jelei láthatóak. Az 1970-es évek több száma (1970. év. LXX. évf. 2–3. sz.) foglalkozik az elmúlt 25 év neveléstudományi változásaival, pontosabban a szocialista pedagógia

25 évével. Az elmúlt évek számadása a szocialista elveket és elért eredményeket foglalják össze. Köte Sándor 1974-ben megjelentetett tanulmányában (Köte 1974) pedig a munkaiskolák kialakulásának kezdeteit tárja fel. A kezdetek a 20. század elejére vezethetők vissza, amikor „a századforduló után a nálunk is uralkodó herbartiánus pedagógia tekintélye alapjaiban megingott” (Köte 1974, 389). Herbart így mint történeti emlék, egy letűnt kor pedagógiai törekvése kerül aposztrofálásra.

Hogy mennyiben volt ez jelentős emléknym, elismert neveléstörténeti korszak, jelzi Horánszky Sándor *A neveléstörténeti kutatások helyzete könyvtártudományi szemszögből* című írása (Horánszky 1975), ahol jelen kutatásunk szempontjából nem az a figyelemre méltó, hogy mit írnak Herbartról, hanem az, hogy nem írnak róla. A szerző 1959 és 1973 között megjelenő neveléstörténeti irodalmat elemezte az Országos Pedagógiai Könyvtár (később Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum) által kiadott Magyar Pedagógiai Irodalom (később Magyar Pedagógiai Információ) kötetei nyomán. A kutatásból kiderül, hogy hozzávetőlegesen 55 ezer összpedagógiai írás keletkezett, melynek 5,5%-a foglalkozik neveléstörténettel. A tanulmány írója szerint a közel háromezer történeti tárgyú szövegnek csak mintegy 30%-a közöl új ismeretet. A vizsgált 15 évben így mindössze 423 cikk jelent meg az egyetemes neveléstörténet témakörében. Herbart előfordulásának valószínűsége tovább csökken, mikor a legnépszerűbb neveléstörténeti témák előfordulási arányát is közli a szerző. Ezek alapján Comeniusról keletkezett a legtöbb írás (117), Makarenkóról 53, Pestalozziról 18, Krupszkajáról 16, Leninről és Rousseau-ról 15-15, Diesterwegről 9, a további pedagógusokról pedig „egy-két alkalommal” (Horánszky 1975, 424). Az összesítés szerint tehát Herbart ez utóbbi kategóriába sorolható, ha egyáltalán besorolható. A kutatás egyértelművé teszi, hogy a herbarti pedagógia kutatása nem tartott a korban számottevő figyelemre.

Az előbb említett szövegek mellett pár évvel később mégis egy elismerő utalást találunk 1978-ban az osztrák Rudolf Gönner írásában, *A nevelés mint a jövő elővételezése – A modern pedagógia perspektívái* címmel. A szerző bár említi az elmúlt évtizedek jelentős vál-

tozásait, de a jövő szükséges pedagógiai gondolkodását is fürkészi. A szerző leszögezi, hogy a pedagógiát nem szabad kiszakítani a történelmi-társadalmi kontextusából, s hogy a pedagógia tudományát sem szabad zárt rendszerként definiálni. A szerző gondolatmenetének ismertetése kapcsán nemcsak a jövőbe néz, de utal a már felismert igazságokra is, köztük Herbartra, a következő összefüggésben: „A nevelés [...] a jövőre irányul, a jelenlegi nevelés felelős az egyén és a társadalom jövőjéért, ezért a neveléshez széles látókör szükséges. Ezzel kapcsolatosan a pedagógia klasszikusát, Herbartot idézzük, aki »filozófus a pedagógusok között és pedagógus a filozófusok között«: »Schol sincs akkora szükség arra, hogy az általános eszmék alapján széles látókörrel rendelkezünk, mint itt, ahol a napi kavargás és az oly sokirányú individuális tapasztalat a látókört nagyon is leszűkíti«” (Gönnér 1978, 189).

Végül pedig érdemes szólnunk arról a reflexióról is, ami a *Magyar Pedagógiában* jelent meg Dénes Magda monográfiájával kapcsolatban. Felkai László Dénes Magda *Johann Friedrich Herbart pedagógiája* című könyvéről írt recenziójában (Felkai 1980) a következőket állapítja meg: „Az Egyetemes Neveléstörténet sorozat új [40.] számának megjelenését kétszeres érdeklődés előzte meg. Az immár több évtizede megindult sorozat nehezen válik teljessé, így az olvasók örömmel nyugtázzák minden újabb füzetét. Különösen áll ez olyan kötet esetében, mint amilyen Dénes Magdác, aki az utoljára sok évtizeddel ezelőtt megjelent Herbart-tanulmányok után végre arra vállalkozott, hogy teljes és korszerű képet nyújtson Herbart rendszerének” (Felkai 1980, 483). Felkai szerint a könyv megjelenetése régi hiányt pótol, s emiatt már a témaválasztásnak is nagy elismeréssel adózik. A magyar nyelvű átfogó irodalom hosszú ideje nem jelent meg, az utóbbi évtizedekben csupán a marxista megközelítésből fakadó utalásokat tettek. A téma ugyanakkor nem irreleváns: Kármán tevékenysége nyomán fontos didaktikai kérdéssé vált a herbartianizmus hatása, nemkülönben pedig visszatérő kérdés volt az, hogy a múlt oktató-nevelő munkájával mennyiben értenek egyet az új iskolák, gyakorlatok képviselői. Felkai ismerteti a könyv kulcskérdéseit, majd néhány kritikai megjegyzést is tesz arra vonat-

kozóan, hogy a szakirodalmi bázis magyar nyelvű hivatkozásai nem ad teljes körű kitekintést. Az ismertetést követően Felkai nem arra ösztönöz, hogy ennek a hiánynak a pótlása szükséges, hanem ehelyett Dénes további kutatónemzedék felnövekvésének reményére a következő választ adja: „Nem valószínű, hogy a szerző jámbor óhaja teljesülni fog: nem fogják ezután sem többen olvasni Herbartot, mint ahányan bírálják. Az újabb Herbart kutatásokra is támaszkodó mostani kiadvány bizonyosan elősegíti, hogy a hozzátapadó előítéletektől megtisztuljon Herbart képe és tárgyilagos szemlélet alakuljon ki a hazai nevelés elméletét és gyakorlatát is oly nagyban befolyásoló német elmélkedőről” (Felkai 1980, 485).

10. A HERBARTI PEDAGÓGIA MÁR-MÁR „ISMERŐS MEGÍTÉLÉSEINEK” VISSZATÉRÉSE, HERBART, A KLASSZIKUS

Nem állíthatjuk, hogy a 80-as évek meghozta volna az értelmezések új síkját. Mint ahogy az 7. fejezetben bemutatuk, két 80-as években keletkezett tankönyv is úgy nyilatkozott Herbartról, mint aki a fejlődés ellen haladó, reakciós pedagógus lett volna. Most az értelmezések azon szeletére fókuszálunk, melyek szintén a 80-as évektől, Dénes Magda kismonográfiájának megjelenését követően váltak ismertté. A különbség az, hogy Herbart ez esetben már nem reakciós pedagógusként jelenik meg. A leírások a 19. század végétől megjelenő interpretációs síkok kritikai és elismerő észrevételei egy részét továbbörökítik.

1984-ban jelent meg, majd 1985-ben, 1989-ben újabb kiadást ért meg Komlósi Sándor által szerkesztett *Neveléstörténet* című könyve, a herbarti fejezetet Bereczki Sándor írta (Bereczki 1988). A bemutatás valamivel több mint két oldalon keresztül történik. Életrajzi bemutatás nincs, helyette a herbarti hatás jelentőségéről olvashatunk. A szerző Herbartot törekvéseiben Comeniushoz hasonlítja: Herbart tételeit rendszerbe foglalta. Bereczki a rendszeralkotást úgy mutatja be, mint ami a kor német filozófiájához illeszkedett. A leírás során többször hangsúlyozza a pedagógia filozófiai alapjait, mint-

ha a pedagógia is e filozófiai tételek eredménye, levezetése lenne. A rendszerből kiemeli a nevelés célját: az erkölcsi jellem kialakítását; a szakaszokat: kormányzást, oktatást, erkölcsi nevelést (vezetést); az asszociációs lélektant; a formális fokozatok elvét, az oktatás módszerét, az érdeklődés és figyelem szerepét. A kormányzásnál szintén találkozunk a már jól „ismert” frázisokkal: „a fegyelmezésről kifejtett gondolataiban megnyilvánul Herbartnak a gyermekhez való rideg »porosz kaszárnyai szellemű« viszonya. A fegyelmezés lényegét Herbart a gyermek »szilaj heveskedésének« megtörésében látja, amit csak erőszakkal lehet elérni” (Bereczki 1988, 99). Bereczki úgy ítéli meg a herbarti pedagógiát, mint ami elsősorban a gimnáziumi nevelésre hatott, és ami „uralma alatt” tartotta „az egész pedagógiai gondolkodást” (Bereczki 1988, 100).

Szintén 1984-ben jelenik meg először Tóth Gábor szerkesztésében *A nevelés története II.* című kötet (Tóth 1984), ami 12 oldalon keresztül tárgyalja Herbartot, „a polgári pedagógia nagyhatású képviselőjét” és követőit. Az ismertetés az életrajzi adatokkal indul, amiből megtudhatjuk, hogy Herbart tanulmányozta Kant és Fichte tanításait, valamint látogatást tett Pestalozzinál is. Herbart érdemeinek bemutatásnál ugyanakkor meglehetősen sok, sarkos jelzővel találkozunk: „filozófija antidiialektikus”, továbbá „lélektana intellektualisztikus”, világnézete pedig „konzervatív-reakciós”. Tóth szerint Herbart a porosz társadalom védelmezője volt, „tagadta” a változást, fejlődést (Tóth 1984, 301). A későbbiekben Tóth megindokolja azt is, miért nevezhetjük a herbarti pedagógiát individualistának. (Herbart ugyanis az egyén erkölcsi nevelését és nem a társadalom érdekeit tartja szem előtt.) A pedagógiát nem független tudományként írja le, hanem ami függ a pszichológiától és az etikától. A kormányzás megítélése korábbi interpretációkból ismert. „Herbartnak a kormányzásra vonatkozó nézetei a célkitűzéseket és eszközöket tekintve is tekintélyelvű, rideg pedagógiai szellemet tükröznek. A kormányzásnak, a fegyelmezésnek az oktatástól és a neveléstől való különválasztása, a külső rend megteremtésére irányulása negatív vonása pedagógiájának. Nézetei már a polgári kritikusoknál is heves ellenzésre találtak” (Tóth 1984, 305). A felsorolt ítéletek, már-már is-

merős motívumok mellett az oldalakat ugyanakkor Tóth részletes leírással tölti ki. Ezáltal a herbarti pedagógiát átfogóan mutatja be, kitekintve a követőkre is. A szerző kitér a reformpedagógiai kritikára, mely a herbarti pedagógia elhalványulását eredményezte, de gondolatmenetét megnyugtatóan zárja: „Az ötvenes évektől kezdve viszont Herbart reneszánszáról beszélhetünk a polgári pedagógiában. Életművét a korábbinál differenciáltabban közelíti meg a marxista neveléstörténet is” (Tóth 1984, 313).

A Tóth Gábor-féle olvasat a Jóború Magda – Mészáros István – Tóth Gábor – Vág Ottó szerkesztésében, 1990-ben, 6 évvel később még bizonyos értelemben hasonló módon tárgyalja a herbarti pedagógiát. Herbart filozófiai koncepciójával kapcsolatban azt állapítják meg, hogy Herbart „felfogását kvalitatív atomizmusnak nevezi Fichte szubjektív idealizmusával szemben”. Lélektana „retrográd”, pedagógiája pedig a gyermek passzivitására épít. A könyv négy és fél oldalon keresztül szól Herbartról és az ő megítéléséről. Életrajzi ismertetés helyett érdemei: könyvei és felfogása kerül tárgyalásra. Ezek között megtaláljuk Kanthoz, Fichtéhez, Pestalozzihoz fűződő viszonyát. A könyv elismeri a herbarti rendszer európai, valamint tengerentúli hatását. Felsorolja legfontosabb német és hazai követőinek nevét. Lejegyzí, hogy elsősorban fokozat-elméletét bírálták. A legtöbb támadást a reformpedagógiától kapta. De mintha vitatkozna azzal az állítással, hogy Herbart a pedagógia tudományos megteremtője, mikor azt olvassuk: „A polgári pedagógia, főleg annak konzervatív képviselői úgy értékelték Herbartot, mint a tudományos pedagógia megalapítóját” (Tóth 1990, 158). Zárásként épp ide tér vissza: a polgári pedagógia egyes képviselői (Herman Nohl, Erik Weissler) újabb Herbart-reneszánst írnak. Ami jelentős különbség az előző tankönyvekhez képest, hogy az ismertetés után *A pedagógiai előadások vázlat*a című írásból több mint tíz oldalon keresztül olvashatunk szemelvényeket, majd Jegyzetek címszó alatt további pontosítások: német megfelelőik ismertetése következik.

Hasonlóképp, 1990-ben jelent meg Sipőcz László *Neveléstörténet* című tankönyve (Sipőcz 1990), ahol a Herbartról „J. F. Herbart, a formális pedagógia megteremtője” című fejezetben kapunk in-

formációt. A könyvet a Széchenyi István Közlekedési és Távközlési Műszaki Főiskola hallgatói részére adták ki. A szerző megkockáztatja kijelenteni, hogy Herbart a 19. század „legnagyobb hatású teoretikusa” volt. A könyv elején nem az életrajzról, hanem Herbart hatásáról kapunk információt. Rendszerteremtő törekvésében Comeniushoz hasonlíttja. A rendszert Sipőcz úgy értelmezi, mint ami a filozófiai tételeiből indul ki, és a pszichológiára és az etikára építkezik. A nevelés célja a jellemformálás, amit a kormányzáson, oktatáson és vezetésen keresztül érünk el. A kormányzás ez esetben talán túlságosan is szigorúan, elnagyoltan kerül bemutatásra: Sipőcz Herbart nevelési elképzeléseinek ridegségét, a poroszos kaszárnyszellemet idézi, amit már Herbart kortársai is hevesen bíráltak (Sipőcz 1990, 72–73). Az oktatás fokozatainak ismertetésekor a szerző megjegyzi: „A neveléstörténet a herbarti fokozatokat a »formális« jelzővel látta el, mivel megteremtőjük azt hangoztatta, hogy e fokozatokat minden tanítási egység feldolgozásakor – függetlenül a tanított tantárgytól, az oktatott anyag tartalmától – szigorúan be kell tartani. Ezzel a követelménnyel rendszerét teljesen merevvé tette. Ennek ellenére Herbart oktatásmélete átgondolt rendszert alkotott, az oktatás menetére vonatkozó nézetei a maguk korában előrelépést jelentettek, mert törvényszerűségeket igyekeztek megállapítani és betartani. Ugyanakkor ez a rendszer magában rejtette az oktatás »elmechanizálásának« a veszélyét, s ez követőinél gyakran be is következett” (Sipőcz 1990, 73). Mint látjuk tehát, Sipőcznél megjelenik egy herbarti (formális) jelző magyarázata. Illetve egy másinak, a mechanikusnak a megvilágítása. Az alig több mint kétoldalas leírás végén ismét Herbart jelentőségéről olvashatunk. A tankönyvíró az előző korok megítélésére reflektál: a polgári pedagógia képviselőiről úgy ír, mint akik Herbartot „a tudományos pedagógia megalapítóját” (Sipőcz 1990, 74) ünnepelték, a reformpedagógusokról pedig úgy, mint akik ridegségét és formális fokozatait bírálták.

Az említett szerzőkön túl fontos megemlíteni Boros Dezső négyoldalas interpretációjának (Boros 1987/1993) reflexióját, ami a herbarti pedagógia korabeli megítéléséről ad számot: „Ma Herbartot illik szidni, s minden rosszat elmondani róla. Olyat vetnek szemére,

amit ma fedeznek fel benne hiányként, s elmarasztalják maradinak, konoknak, keménykezűnek. A porosz szellem pedagógiai meghonosítójaként tartják, ahelyett, hogy számba vennék erényeit és tévedéseit. Mert sok mindenben tévedett, de azt nem lehet mondani, hogy nem előre vitte a pedagógiát, hanem hátra” (Boros 1987/1993, 61). Elismerhetjük ugyanis Herbart rendszerteremtő tevékenységét, a pedagógia tudományos alapítását, bővítette a tanórai nevelés eszköztárát, valamint jelentős meglátással szolgált az asszociáció felismerésével. Az érdemek mellett ugyanakkor láthatjuk Herbart „tévedéseit” is: „a megismerő alany nem lehet aktív, hanem receptív. Az érdeklődés nem hajtóerő, hanem az oktatás eredménye. Elhanyagolta a tanulók önállóságra való nevelését, gyakorlati készségeik fejlesztését. Csak az új anyag közlésének tulajdonított jelentőséget” (Boros 1987/1993, 61). Boros szerint Herbart ha még 50 évet él, akkor újralkothatta volna rendszerét. Támadni ezért őt nem lehet. S ahogy ő fogalmaz, egyedül, ha valakiket „hibáztatni lehet”, azok tanítványai. Itt kiemeli Zillert, aki megalkotta a formális fokozatok elméletét, „ami óriási vihart kavart, de éppen arra volt jó mindez, hogy megszilárdítsa Herbart elképzeléseinek és rendszerének nem a legjellemzőbb motívumait” (Boros 1987/1993, 62). Herbart munkái közül a magyarra fordított *A pedagógiai előadások vázlatát* ajánlja. Herbart követői közül pedig kiemeli Rein tevékenységét, megjegyezve azt is, hogy Rein 12 kötetes enciklopédiájából még sokat tanulhatnak a hazai neveléstudomány képviselői is.

Magyar Pedagógia hasábjain a rendszerváltást megelőző években az előző kutatási irányokhoz képest egészen új kutatási irányok körvonalazódtak. A régi hiányra reflektálva 1976–1981 között megjelent 123 tanulmányból 43 neveléstörténeti írás volt, köztük azokkal a politikai írásokkal, melyek a társadalmi-politikai kérdéseket történeti távlatból, a tudományos kritériumok alkalmazásával vizsgálták (Nagy 1981). A jelzett időszakban ismét előtérbe kerültek azok a kérdéskörök, melyek a háború előtt a szakmai közösséget foglalkoztatta: a neveléstudomány helye és szerepe a többi tudományhoz képest. Eddig nem látott tudományfejlődésre reflektálnak: az összehasonlító pedagógiára, az interdiszciplinaritásra, s ismét vizsgálják

a pedagógia és a filozófia kapcsolatát. Megjelenik az orosz nevelés képviselői mellett a német nyelvű, illetve a Nyugaton megjelentetett könyvek témaválasztásainak ismertetése. Recenziót olvashatunk ezek között Hermann *Röhrs die Schule der Reformpädagogik heute* című könyvéről, amiben már a szerző, M. Nádasi Mária szókimondóan fogalmaz: „tudjuk, nálunk csekély volt a reformpedagógia eszmé-áramlatába csatlakozó iskolák száma; tudunk megszüntetésük ideológiai indíttatásáról, az erre és a róluk való hosszú hallgatásról, [...] s rendszeresen szembesülünk azzal a körülménnyel, hogy ez a pedagógiai irányzat nemcsak múlt, hanem olyan jelen is, amely számunkra legfeljebb a szakirodalomból megismerhető” (M. Nádasi 1989, 107). Bár a számok a nevelés cél- és értékképzéséről, az akarat formálásáról beszélnek, Herbartra nem hivatkoznak. Szintén nem találunk utalást, amikor Fináczyról emlékeznek meg. (A szerző szerint a klasszikusok közül Fináczyra leginkább Kant és Fichte gyakorolt hatást.) Fináczyval kapcsolatban pedig megjelenik az a szándék, hogy a múlt nagy pedagógusára, 50 évvel halála után a pejoratív, megbélyegző kijelentések helyett személyéhez és tevékenységhez méltó módon emlékezzünk (Patkós 1986, 265).

A korszak neveléstörténeti disszertációit vizsgálva kiemelendő Mészáros István megállapítása, miszerint „Nem ritka, hogy a szerző a vizsgált neveléstörténeti tényt önmagában, elszigetelten nézi, nem illeszti a hazai oktatásügyi fejlődésbe, az előzményeket felületesen átfutja, sőt egyes esetekben az előzményeket tudatosan besötétíti, hogy az általa bemutatott tény annál kimagaslóbb legyen” (Mészáros 1982, 276). Bár a szerző nem említi, hogy olvasott volna-e Herbarttal foglalkozó doktori disszertációt, de az előző kutatási eredményeket követően feltételezhető, hogy ez az ún. besötétítés Herbart esetében is fennállhatott, ha nem is a doktori disszertációk esetében, de mindazoknál, akik saját elképzeléseiket Herbart fölé kívánták emelni.

Zibolen Endre *Hagyományos és új a magyar neveléstudományban* című szövegében (Zibolen 1983) arról olvashatunk, hogy a pedagógia egyik „legsúlyosabb” fogyatéka, hogy nem vesz tudomást a régi és az új pedagógia kapcsolódásáról. A szerző szerint számos

olyan elem jelenik meg a korabeli pedagógiában, mely már korábban ismert volt, csak háttérbe szorult. Példaként a reformpedagógia értékeit emeli ki, mely a 20. század elején a herbartiánus iskolával szemben jött létre. Zibolen tehát utal a herbarti gyakorlatra, de annak érdemeit nem sorolja, helyette a reformpedagógia jelentőségével foglalkozik.

A leírásokat olvasva azt feltételezhetnénk, hogy ha a marxista pedagógiával szemben felmutathatóak a reformpedagógia értékálló jegyei, akkor már csak egy lépés szükséges ahhoz, hogy a herbarti pedagógia maradandó eredményeire is rámutassunk. A szükséges lépés megtevése viszont úgy tűnik, nehezebb volt, mint ahogy ezt a kutatók feltételezték volna. 1989-ben ugyanis már elegendő idő telt el ahhoz, hogy a század elején népszerűvé vált reformpedagógiáról is készüljenek összefoglaló, történeti munkák. Magyar nyelven Buzás László 1989-ben jelentette meg *A reformpedagógia hatása a hazai nevelésre és oktatásra* című könyvét, melyben „A reformpedagógia kialakulása” című fejezetnél olvashatunk a herbarti pedagógiáról, illetve annak hatásáról. Abban a szerző így ír: „Az új nevelés úttörői bonckés alá veszik a hagyományos iskolát, s kifejezik annak külső rendjével, nevelési, oktatási szellemével való elégedetlenségüket. Radikális hangot ütnek meg. Valami jobbat akarnak. [...] Érthető, hogy a hagyományos oktatást illető kritikák éppen Herbart pedagógiájára vonatkoznak. [...] A századfordulótól tehát Herbart csillaga erősen elhalványul. A kialakult különböző pedagógiai irányok képviselői a saját nézőpontjukból kiindulva kritika tárgyává teszik a rendszerét, és rámutatnak egyes fogyatékoságaira” (Buzás 1989, 12). A szerző arról ír, hogy aki a herbarti pedagógiát kívánja megérteni, az „darázsfaszekbe nyúl”. Érvekkel és ellenérvekkel találkozunk. A követők között Waldapfel Jánost nevesíti, s 1892-ben megjelent négyrészes tanulmányát hozza ellenpéldaként, valamint Dénes Magdát, akinek monográfiájából idéz. Buzás meglátása szerint még a rendszerváltás új szakmai kiindulópontjai, illetve a reformpedagógiai irányzatok mélyrehatóbb ismerete sem vezetett el a herbarti pedagógia mélyebb megértéséhez.

11. AKIK ÚJAT KERESNEK HERBART PEDAGÓGIÁJÁBAN (A RENDSZERVÁLTÁST KÖVETŐEN)

Mint az előbbieken látható volt, a rendszerváltás évében még nem találkozunk új Herbart-interpretációval. A változás éve a herbarti pedagógia megítélésében 1992-ben következett be. Ezt követően találunk példát a korábbi olvasatok megjelenésére, és találkozunk eredeti, eddig nem vizsgált összefüggések lejegyzésével is. Most ezen interpretációs sík tárgyalásakor ez utóbbira fókuszálunk.

Lázár Tibor hosszan, tíz oldalon keresztül foglalkozik a herbarti pedagógiával (Lázár 1992). Ismerteti Herbart társadalmi hátterét, életrajzát, filozófiáját, lélektanát, etikáját, pedagógiai rendszerét. Az ismertetést követően néhány sorban összefoglalja a leírtakat, kiemeli képviselőit, s megad további magyar nyelvű szakirodalmat. Az életút során az eddigi leírásokhoz képest további személyek felsorolásával találkozunk, akik hatással voltak Herbartra. Kant, Fichte, Pestalozzi mellett Goethe, Herder, Schiller neve is megtalálható. A filozófia, lélektan, etika kifejtésénél pedig szintén a kor jelentős gondolkodóinak eszmeisége tükrében kapjuk meg a herbarti specifikumot. Ezek alapján a filozófiáját Fichtével szemben, lélektanát a wolffi elgondolás ellenében, etikáját pedig Kantot meghaladva dolgozta ki. A rendszer tárgyalását követően kitér a herbarti pedagógia kulcsfogalmaira. A kormányzás leírása legfeljebb a szigort, de semmiképpen sem a ridegséget idézi. A kormányzás leírásakor is megjegyzi: „sohasem hiányozhat belőle a szeretet és a tekintély” (Lázár 1992, 94). A vezetés esetében pedig a „növédekkel szembeni barátságot, bizalmat, gyengédséget és tapintatot” (Lázár 1992, 97) emeli ki. A vezetés további ismertetése során Komlói Sándor 1951. évi tankönyvéből idéz. Ezt követően új elemként – de a külföldi szakirodalom vitáinak ismeretében nem újszerűen – jelennek meg a következő sorok: „A nevelés intézményeit vizsgálva Herbart kifejti, hogy a nevelés elsősorban családi feladat, noha az is szükséges, hogy a családon belül is helyes pedagógiai elvek uralkodjanak. Aki csak teheti, alkalmazzon kiváló házi-nevelőt. Az iskolát a praktikum szülte és nem az, hogy benne intenzív nevelés folyik” (Lázár 1992, 98). Ami érdekes ez esetben,

hogyan Lázár szinte egyedüli kutatóként ismerteti a külföldi szakirodalomban is sokat idézett problémát: a házitanítóság és az iskolai oktatás problémáját.⁵¹ Az összefoglalásban Lázár a herbarti pedagógia rendszerességét, a nevelő oktatást, az érdeklődés kialakítását, az oktatás négy fokát emeli ki. Kritikát, a herbarti pedagógia negatív vonásait a leírás során nem találjuk, helyette az Egyesült Államokra is kiterjedő hatásáról és hazai követőiről olvashatunk.

Pukánszky Béla 1992-ben megjelent neveléstörténeti tankönyvében (Pukánszky 1992) öt oldalt ír Herbartról, s további három oldalt követőiről. A fejezet „Az első lélektani alapozású rendszer: Herbart pedagógiája” címmel jelent meg. Hatását elementáris erejűnek tartja, életét csak röviden ismerteti. A leírásból megtudhatjuk, Fichte Herbart egyetemi tanára volt, Burgdorfban pedig látogatást tett Pestalozzinál. A filozófia ismertetésekor Pukánszky a koherens rendszerre mutat rá. A pszichológia esetében pedig Lázárhoz hasonlóan Herbart azon érdemét emeli ki, mely szerint Herbart a „korabeli (Pestalozzi és Kant pedagógiájában is fellelhető) Wolff-féle képességlélektannal szemben a lelki élet egységét hirdette” (Pukánszky 1992, 83). A képzetek mozgásának leírásával ugyanakkor azt is értelmezi Pukánszky, miért nevezik ezt a pszichológiát intellektualisztikusnak, miért illik rá a mechanisztikus jelző. Ahogy Lázár Tibornál, itt is Herbart nevelhetőségébe vetett hitéről olvashatunk pedagógiája kapcsán. A nevelés három szakaszánál a kormányzás ismét a szigorú, a mai olvasatban kegyetlennek tűnő eszközeivel találkozunk: megvesszőzés, élelemmegvonás, sötét szobába zárás. Ezeknél fontosabb nevelő eszköz a szeretet és a tekintély. Pukánszky leírja, hogy épp e

⁵¹ Hans van Crombrugge Schleiermacher pedagógiájára összpontosító írása során kétszer is találunk utalást Herbartra, ahol mindkétszer a házitanítóság kapcsán kerül szóba. A szöveg a továbbiakban nem vonatkozik a herbarti pedagógiára, de Herbart nevének összekapcsolása a házitanítósággal egy olyan kutatási témát jelez, mely, ha Magyarországon nem is vált érdekessé és a kutatás tárgyává, de a német nyelvterületeken komoly szakmai diskurzust eredményezett Herbartra vonatkozóan. Az írás valójában nem a két gondolkodó összevetésére irányul, még hasonlóságaikat vagy a tudományos fejlődésre tett együttes hatást sem tárgyalja (Crombrugge 2000).

szakasz szigorúsága, alá-fölé rendeltség miatt érte Herbartot a legtöbb támadás. Ezek alapján nevezték tekintélyelvű pedagógusnak. Az oktatás és a vezetés már egy „oldottabb, emberségesebb” (Pukánszky 1992, 84) viszonyra épül. Herbart eredményeit kiemeli, elismeri: „Szilárd filozófiai alapokon nyugvó neveléstant dolgozott ki [...] oktatásmódszertana és tantervelmélete rendet vitt a korábbi – pusztán a szokáshagyományon alapuló – esetleges, ötletszerű tananyagkiválasztásba és oktatási folyamatba. Azt sem felejthetjük el, hogy Herbart a neohumanizmus fénykorában – amikor a klasszikus nyelvi stúdiumok és matematika állt az iskolai oktatás középpontjában –, az emberre és a természetre vonatkozó tudásanyag egyensúlyát kívánta megteremteni” (Pukánszky 1992, 86). Pukánszky érdeme többek között az, hogy Herbart pedagógiáját nem függetleníti Herbart korától, hanem úgy tekint nevelési elveire, mint ami a késői felvilágosodás polgárának kapaszkodót, a jövő (s nem politikailag meghatározott) társadalma számára pedig lehetőséget jelent.⁵²

A tankönyvi leírások (Fehér 1991, 122) mellett több kutató a herbarti pedagógia új aspektusát fedezte fel. Mielőtt rátérünk a folyóiratok leírásaira, még idézzük Fehér Erzsébet *Préceptorok és tanítók* című könyvének 1995-ben keletkezett észrevételét, amivel a herbarti pedagógia jelentőségére a tanítóképzés szempontjából emlékeztet: „Nem kétséges: érdemes lenne teljes szélességében és mélységében feltárni népiskolánk herbarti alapozású századfordulói didaktikáját és metodikáját. Egyrészt mert új, mégpedig jelentős pozitívumokkal rendelkező korszakát jelentik a hazai népiskolai didaktika-metodika történetének; másrészt mert nyilvánvalóan ez készítette elő, ebből fejlődött ki a két világháború közötti igen jelentős népiskolai didaktika és metodika. Drózdya Gyula, Quint József és mások munkássága” (Fehér 1995, 80). A könyv utal Dreisziger Ferenc⁵³ munkájára,

⁵² A későbbiekben Weber *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme* című könyvére utal, mikor arról ír, hogy Herbart pedagógiáját a protestáns etika e világi aszkézise jellemzi (Pukánszky 1995).

⁵³ Dreisziger Ferenc legismertebb könyve *Az első osztály teljes vezérkönyve Herbart-Ziller rendszere nyomán* (Dreisziger 1892).

akinek munkásságában a herbarti elvek jól felismerhetők. Fehér jelentősége ez esetben az, hogy rámutat a népiskolai oktatás herbarti gyökerére, s nem fordítja szembe a népiskola és a középiskola kiinduló elveit.⁵⁴

A szerző észrevétele a népiskolai tanítóképzésre vonatkozóan éppoly jelentősnek tekinthető, mint a másik két idézett tankönyv megközelítései. A szerzők leírásai hozzájárultak ahhoz a törekvéshez, mely a 20. század végén a herbarti pedagógia korábbi interpretációinak megértésére, illetve a herbarti pedagógia további erényeinek/hatástörténetének feltárására vonatkoztak.

12. REFLEXIÓK AZ ELMÚLT ÉVTIZEDEK INTERPRETÁCIÓIRA, IGÉNY EGY ÚJ ÉRTELMEZÉSI KERET KIALAKÍTÁSÁRA

A *Magyar Pedagógia* egyes évfolyamait vizsgálva több mint 20 éves időintervallum alatt bár több tanulmányban találunk utalást Herbartra, de egyik sem tárgyalta pedagógiáját részleteiben. Ezekben az írásokban a herbarti pedagógiát a kelet-európai országok konzervatív és uralkodó irányzataként ismertették a reformpedagógiával szemben. Majd ahogy írják, ezt a konzervativizmust tovább mélyítette és új jelentéssel gazdagította a szovjet minta, a rendszerváltást megelőző állami oktatási rendszer.

Szebenyi Péter 1991-ben tágabb összefüggésben utal a herbarti hagyományra: „a kelet-európai országok tanítási gyakorlatában általánosnak tűnik a hagyományos eljárásokhoz való ragaszkodás. Ennek forrása nem csupán a megszokotthoz való természetes kötődés és a herbartianizmus mély történelmi gyökerei, hanem az is, hogy a szovjet pedagógia hosszú időn át szintén a pedagógiai konzervativizmust erősítette. A Szovjetunióban (amely a 20-as években a reformpedagógia legfőbb kísérleti terepe volt, ahol Dewey-t a pedagógia Darwinjaként tisztelték), a 30-as évek közepétől a sztálini vezetés

⁵⁴ Még a *Magyar Pedagógiában* is ezek szétválasztásáról olvasunk (Réthy 1991).

betiltott minden reformpedagógiai kezdeményezést. A második világháború után pedig az így kialakult dogmatikus, egységesen formalizált, »állami« oktatás erős hatást gyakorolt a többi kelet-európai országra is” (Szebenyi 1991, 8).

A rendszerváltást követő első reflexiók közül szintén jelentős Ballér Endre *Folytonosság a magyar neveléstudományban* című írása. A szerző a folytonosság egyik fontos pontjaként említi a külföldi hatásokra történő nyitottságot. A megállapítás kapcsán pedig Herbartra, illetve a herbartianizmusra utal: „napjainkban számos értékelés eltúlozza ennek a hatásnak a negatív vonásait. Többen szinte kisiklásnak tekintik ezt pedagógiánk történetében, s most is az egyik fő veszélynek tartják. A »szocialista« pedagógiára például, mint »vörösre festett herbartizmusra« történik utalás, s egyesek szemében a »nevelőoktatás« eszméje a legelítélendőbb »eretnekségnek« valóságos gyűjtőfogalma” (Ballér 1992, 111). A szerző itt az 1985-ben megjelentetett Szebenyi Péter az *Általános iskola fejlődésútja* című szövegére, valamint Lóránd Ferenc 1989-ben elkészített *Trendek és irányzatok az elmúlt 35 év neveléstudományi publikációiban* című kéziratára utal. Ballér szerint Herbart és a herbartianizmus megkülönböztetése nemcsak lehetséges, de szükséges lépés is, amit már Dénes Magda 1979-ben megjelent monográfiájában is jelzett.

Kelemen Elemér *A Magyar Tudományos Akadémia és a neveléstudomány kapcsolata* című írása során több ízben utal a herbartianusok és a reformpedagógusok korábban többször tárgyalt konfliktusára (Kelemen 1992). Szintén az ellentétre utal (a rajzoktatás kapcsán) Tóth Gábor, amikor azt írja: „A természetszerűség elvét a rajzoktatásban a herbarti pedagógiával szemben a kibontakozó reformpedagógia is segítette” (Tóth 1994, 281). Nagy József utalása ennek az összefüggésnek egy új kérdéskörére vonatkozik: „Az intézményes nevelés a huszadik századig a felnőtt társadalom vezető-vezetett viszonyára épülő rendszert vette át, annak is inkább a diktatórikus változatait (ennek legnagyobb hatású elmélete a herbarti pedagógia.)” (Nagy 1995, 193). Ezt követően a szerző a reformpedagógiák megjelenését mutatja be, majd leszögezi, hogy a két irányzat sosem zárta ki mereven egymást (Nagy 1995, 194).

A magyar szakértői vélemények mellett jelentős (és sokatmondó, párhuzamot sejtető) Heinz-Elmar Tenorth német neveléstörténész tanulmánya, aki a német helyzetre reflektál a historiográfiai kutatások tükrében. „A reformpedagógia történetének kritikai műszereként az újabb eszmetörténet többek között azzal is demonstrálni tudta, mi újat hozott, hogy a hagyományozott önábrázolásokkal szemben rámutatott arra, hogy alternatív pedagógia már a reformpedagógia előtt is létezett, és hogy a modern neveléstudomány központi motívumai a XVIII. század óta folytonosságot mutatnak (stb.). Ezzel a háttérrel – és ez a gyakorlati eredmény – a pedagógiai gyakorlat néhány hosszú időn át csak kritizált formája (például a herbartianusok) új legitimitást nyerhetett, és a professzionálisan alakított nevelés hétköznapijain egészében véve más fényben tűnhettek fel” (Tenorth 1997, 114). Itt a szerző egyfelől hivatkozik Klaus Prange 1983-ban írt *Bauformen des Unterrichts* című munkájára, továbbá saját, korábbi, *Lehrerberufs Dilettantismus* című írására. A tanulmány különös jelentősége tehát, hogy ismerteti a legújabb német kutatásokat, hanem a historiográfia újabb eredményeivel rávilágít a reformpedagógia, s ezzel a reformpedagógiát megelőző pedagógiák újratárgyalásának szükségességére is.

Tenorth problémafelvetése mellett lényeges kiemelni Németh András és Pukánszky Béla *Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében* című írását (Németh–Pukánszky 1997), ami több helyütt is utal Herbartra, illetve a herbarti pedagógiára. Az első helyen, ahol utalást találunk a szerzőpáros munkájában, Herbart hazai adaptációjára vonatkozik. „Herbart pedagógiai koncepciója tanítványai közvetítésével az 1870-es években a magyar pedagógiai gondolkodásra is jól érzékelhető hatást gyakorolt” (Németh–Pukánszky 1997, 305). Ismertetést kapunk a herbarti tanok hatásáról Kármán Mór, Fináczy Ernő és Weszely Ödön munkáiban, továbbá Lubrich Ágost ellenállásáról is. A szöveg továbbá ír Schneller István és Felméri ellenvetéseiről is, amivel szemben Kármán Mór és Waldapfel János hoz fel érveket. Az ellentétek, viták mélyebbek, mint ami a herbarti adaptáció körül zajlott. A különböző iskolák más-más paradigmát képviseltek a neveléstudományra vonatkozóan, s éppen

ezért kizártak másokat. A pesti egyetem herbartianus szemlélete alapvetően nem fért meg a kolozsvári Herbart-ellenes felfogással. A viták ezért nem feltétlen szakmabeliek, hanem egyetemhez köthető intézetek, tanszékek, csoportok között zajlottak.

A recepció jelentős mozzanatára hívja fel a figyelmet Zrinszky László (Zrinszky 1998), mikor Mihály Ottó *Hatalommegosztás és képzési kínálat a közoktatásban* című tanulmányára utal, ami 1990-ben a felnőttképzés 5–6. számában jelent meg. „A nevelésfilozófia elvontabb síkjain [...] elvekben jobban el tudnak határolódni az önmagukat sajátosnak tekintő irányok, és a valóságban is gyakran ugyanolyan megoldásmódok mögött eltérő elméleti megfontolások húzódnak. Így adódhatott, hogy a »herbarti-poroszos« iskolai légkör a magát »szocialistának« minősítő iskolákban is tért hódított, ékesen demonstrálva a teóriák és a létező gyakorlat egymásra vonatkozásának hiányát, legalábbis az adott esetben meglévő elképesztően nagy távolságát” (Zrinszky 1998, 131).

1999-ben újabb Németh András – Pukánszky Béla-cikkkel találkozunk *Magyar reformpedagógiai törekvések a 20. század első felében* címmel. A tanulmány a század első felében megjelenő reformpedagógiai irányzatok bemutatásával utal Herbartra: míg Domonkos Lászlóné nem értett egyet a herbarti „forma, anyag, haszon” (Németh–Pukánszky 1999, 249) ismertetésével, addig a szegedi polgári iskola ötvözte a herbart–zilleri elveket az új reformpedagógiával. A cikk külön foglalkozik Kenyeres Elemér tevékenységével is, aki a Kisded-nevelők Országos Egyesületének titkára, majd a *Kisdednevelés* című lap szerkesztője. Szerkesztőségi pályafutása során a lap nem csupán elismertté vált, de az elismeréssel egyidejűleg olyan írásoknak, fordításoknak adott helyet, mint Herbart *A pedagógiai előadások vázlatja* című könyve. Németh András 2000-ben megjelentetett tanulmányában (Németh 2000) arról ír, hogy a hazai tudományfejlődésre a német orientáció erős hatást gyakorolt, köztük Herbart és Schleiermacher. Oelkers nyomán a szerző megállapítja, hogy a herbarti pedagógia sikere, mely a 19. század második felében egyértelművé vált, első-sorban rendszerszemléletének, illetve központi gondolatának köszönhető. Követői megvalósították a herbartianus gyakorlatot. Az

ismertetést követően a szerző a „herbartianus pedagógia szemléletmódjának dominanciája” címmel külön részben tárgyalja a herbarti pedagógia hatását és hazai átvételét. Szintén 2000-ben jelent meg Zrinszky László *A pedagógia (és a pedagógusok) normaproblémája* című írása (Zrinszky 2000). Zrinszky Herbart esetében a célmeghatározást emeli ki, a tekintélyelvre, valamint a pedagógia, illetve neveléstudomány elméleti és gyakorlati oldalának meghatározására mint „vegyes megoldás”-ra utal (Zrinszky 2000, 305). Itt a normáknak, értékeknek, valamint a tényeknek, a tapasztalatnak az együttes megragadására kell gondolnunk egy pedagógiai rendszeren, felfogáson belül.

Németh András 2001-ben *A pedagógia egyetemi tudomány jellegének kialakulása és intézményesülése a pesti egyetem* című írásában többször is hivatkozik a magyarországi herbarti hatásokra. A szövegben a szerző kitér arra, hogy a pesti egyetemen a herbarti eszme elterjedését Lubrich két ok miatt is ellenezte: egyrészt másként képzelte el a tanárképzés megszervezését, mint a herbarti tanokat követő Kármán, másrészt viszont a herbarti rendszerrel sem tudott egyetérteni, mely véleménye szerint több ponton is kritizálható, s Isten szerepét sem mutatja be világosan. Ismert tény, hogy a Lubrich–Kármán-vita bár akadályozta a herbartianizmus terjedését, hosszú távon mégis jelentősen meghatározta az iskolai gyakorlatot, s a pedagógia tudományos felfogását. A konzervatív, keresztény pedagógiai hagyomány és a herbartianus eszme képviselői között a harcot Lubrich halálát követően – a szerző szerint – a középutat kereső Fináczy oldja fel. Fináczy a régi és az új eszmék közötti egyensúlyt egész tevékenysége során képviseli, még akkor is, amikor az új pszichológiai, pedagógiai eredmények, a reformpedagógia irányzatai megjelennek.

Szintén a témához kapcsolódik Klaus Peter Horn előadása is (Horn 2002), aki nem elemzi, de utal arra a jelenségre, hogy a magyarországi pedagógiafelfogást 1945-ig elsősorban a német hagyomány határozta meg. A szerző utal Németh András előbb említett leírására, a két szöveg jelzést ad arra vonatkozóan, hogy a pedagógia tudománnyá szerveződésében a herbartianus hatásokat a pesti egyetem sem tudta, illetve akarta leplezni, s előrejelzi, hogy a hatás

többé-kevésbé a többi egyetemen is megjelent a 19. század végén, illetve a 20. század elején.

A felsorolt példák annak bizonyítékai, hogy a tankönyvi leírások mellett megjelenik egy olyan reflektív kutatói hozzáállás, ami Herbart interpretációit igyekszik megérteni, annak főbb ellenpontjait, a herbarti pedagógia hatástörténetét vizsgálja. Mint ahogy említettük, ezek az utalások, leírások egyre gyakrabban fordultak elő a folyóirat hasábjain, de csak kevesen állították kutatásuk középpontjába a herbarti pedagógia mélyebb megértését. Herbartot leginkább a reformpedagógia és a szovjet pedagógia párhuzamában kívánták ismertetni. Az új kutatási kérdések és eredmények többek között a 2001-ben megszervezett Országos Neveléstudományi Konferencia Herbart-szimpoziumának megszervezéséhez vezettek. A konferencián elhangzott előadások egy évvel később megjelentek az *Iskolakultúra* című folyóirat közlésében is. A konferencia egyik előadója, Brezsnýánszky László a jelenségre a következőképp reflektál: „Herbart-kérdésben évtizedek óta megfigyelhető a hazai pedagógiai közvélekedésben és bizonyos értelemben a szakma egészében egy következetes egyoldalúság, holott Európában sok helyütt a vélemények, értékelések mára konvergens irányt vettek és a stigmatizáló hangvételtől szakmaira, elemzőre váltottak” (Brezsnýánszky 2002, 38). Amit Brezsnýánszky felvet, vagyis hogy a magyar kutatók a Herbart-kérdést nem tisztázták, ma is helytálló kijelentés, amit jobbra úgy állapíthatunk meg: a Herbart-értékelés félúton elakadt. A töredékesen feltárt és stigmatizáltan megjelenő herbarti pedagógiával ma már a kutatói társadalom óvatosan bánik, és bár elismeri a herbarti pedagógia elnagyolt, illetve téves megítélését, de annak újraértékelését csak latens módon támogatja. E tendenciát figyelembe véve, vagyis pontosabban azt látva, hogy senki sem vállalja fel a pedagógusnagyság tisztázását, elmondható, a Herbart-kérdés feledésbe merült.

Az idézett sorokkal egyidejűen 2002-ben az *Iskolakultúra* hasábjain megjelent Herbart-tanulmányok (Brezsnýánszky 2002; Kiss 2002a; Mikonya 2002; Németh 2002b; Pukánszky 2002) tehát már annak a bizonyítékát jelentik, hogy a hazai szakirodalom által is megkez-

dődött a köztudatban élő sematikus Herbart-kép felszámolása. 10 év során a hazai interpretációból kikopni látszik Herbart kizárólagos autoriter jellege, illetve a fegyelmezett állampolgárt megcélzó pedagógiai alapelvek képzettársítása. Megszabadítva a herbarti pedagógiát e túlzó jelzői rendszertől, hazánkban Herbartot továbbra is mint a neveléstörténet klasszikusát idézzük, elismerjük pedagógiájának újszerű jegyeit. Mindemellett mégis megfigyelhető, hogy a herbarti szövegek hazánkban nem váltak olyan kiemelten az elemzés tárgyává, mint a német nyelvterületen, ahol nemcsak Herbart, de a reformpedagógia megközelítése is új irányt vett. Herbartot klasszikusként tartjuk számon, de ezt afféle konzervatív, hagyományosabb értelemmel ruházzuk fel: Herbart értéket képvisel, de ez az érték elsősorban a reformpedagógia térnyerése következtében idejétmúlt-nak tekinthető.

Új kutatások 2002 óta sem indultak el. Az ELTE-n Németh András kutatócsoportja a nemzetközi kapcsolatoknak köszönhetően beszámol új eredményekről a herbartianizmus és a reformpedagógia területén, de ezek az eredmények Herbart hatására, illetve a Herbart halálát követő időszakok neveléstudományi fejlődéstörténetére koncentrálnak, kevésbé Herbartra, illetve Herbart hazai fogadtatására, a szakma Herbart-képére. A herbarti pedagógia egy-egy szeletét, jelentős hatástörténetét Németh András és Pukánszky Béla más vonatkozásban egy-egy könyvfejezet során ugyanakkor tárgyalja, de ez esetekben szintén nem Herbartot állítják a kutatási téma középpontjába, hanem egy hatásfolyamat, fejlődéstörténet, illetve egy másik kutatási téma kapcsán emelik be a diskurzusba. A könyvfejezeteken túl néhány tanulmány (Bábosik 2004; Vincze 2014) erejéig a kutatók szintén elmerülnek a téma kutatásába, de átfogó mű kiadására nem vállalkoznak.

Összességében tehát arra a következtetésre juthatunk, hogy bár 2001-ben a szakma tudatosította és elismerte, hogy Herbart jelentőségét még sok esetben mindig közhelyek takarják, de mégsem vállalkozott arra, hogy a közhelyek mögé nézzenek, s új értelmezést adjanak. A folyóiratokban továbbra is csak utalások jelennek meg Herbartról, az új tankönyvek, illetve a rendszerváltást követően is-

mertté vált tankönyvek új kiadásokban őrzik a régi megállapításokat. Magyarországon az elmúlt 13 év herbarti recepciótörténete az az időszak, amikor tudjuk, hogy szükséges lenne az újraértelmezés, de az a probléma egy-egy mélyen szántó kutatás helyett a reflexió (vagyis a tudomás) szintjén marad. A következőkben így ott kapcsolódunk be a diskurzusba, ahol a szakmai közönség számára a herbarti pedagógia hangsúlyos szerepet kapott. Miután a herbarti pedagógiáról (elsősorban) a primer irodalom segítségével egy átfogó képet adunk, megvizsgáljuk a reformpedagógiai irányzatok kritikáit, majd pedig új megvilágításba helyezzük a sokat idézett szocialista pedagógia képviselőinek állásfoglalását is. A II. részben leírtakat megismételve abból indulunk ki, hogy a herbarti pedagógia éles kritikája mindkét esetben a korabeli új állásfoglalások megerősítését, legitimálását is szolgálta. Véleményünk szerint ugyanis a herbarti pedagógia és az új pedagógiai törekvések noha jól megkülönböztethetőek, de számos ponton hasonlóságot mutatnak, kapcsolódnak egymáshoz.

IV. Johann Friedrich Herbart pedagógiai rendszere

A könyv IV. részében kísérletet teszünk arra, hogy megadjuk a herbarti pedagógia általunk elfogadhatónak tartott értelmezését a 21. században. A megértés ezúttal kapcsolódik előzetes ismereteinkhez: az elmúlt évek, évtizedek hazai és külföldi szakmai állásfoglalásához, de visszanyúlunk Herbart eredeti műveihez is: eddig feltáratlan vagy csak részben bemutatott primer forrásokhoz.

A vizsgálódás során Herbart jelentőségét keressük, azt, hogy mitől vált ő klasszikus, rendszerteremtő gondolkodóvá. Illetve, hogy gondolhatunk-e rá úgy, mint jelentős rendszerteremtő gondolkodó?

A nemzetközi és hazai szakértők (Tampakis é. n; Németh–Pukánszky 2004, 158; Németh–Biró 2009) szerint a modern neveléstudomány kialakulásának alapvetően három tradíciója létezik: a német, a francia, valamint az angolszász hagyomány. Valamennyi megközelítés az adott kor adott társadalmának, továbbá politikai berendezkedésének megfelelően jött létre, s határozta meg a neveléstudományi legitimitációt. Különbségük már az elnevezésben is megmutatkozik, a három tradíció ugyanis más-más fogalmat preferál a tudományterület megjelölésére. A neveléstudomány jellemzően angolszász fogalom, míg a pedagógia a német, kontinentális tradícióhoz köthető. Mivel az angolszász országok szakértői a gyakorlati problémákból táplálkozó kérdésfeltevésekből, kutatásaiból bontakozott ki, így az eltérő szakmai specializáció miatt ma már nem is neveléstudományról, hanem neveléstudományokról beszélnek (Zrinszky 1997, 599). Különösképp, hogy már a kontinentális viszonylatban is eltérbe kerül az interdiszciplináris szemlélet, ezért a neveléstudományokhoz sorolható mindazon kutatási terület, mely a nevelés és oktatás kér-

déskörét újabb társadalmi összefüggésben vizsgálja. A két fogalom (pedagógia és neveléstudomány) módosulására, jelentésváltozására tanulmányokban és szócikkekben találunk példát. A *Pedagógiai Lexikon* definíciója szerint a pedagógia „egyrészt a nevelés elmélete, neveléstudomány, másrészt a nevelés gyakorlati megvalósulásának jelölésére szolgál” (Zrinszky 1997, 599). Mindemellett olvasható az is, hogy „Ha a pedagógia terminusát fenntartjuk a nevelés gyakorlatának jelölésére, neveléstudományon e gyakorlatra és elméleteire vonatkozó tanokat és kutatásokat értünk” (Zrinszky 1997, 599). A *Pedagógiai Lexikon* terminológiája szerint tehát, ha a pedagógia szócikket olvassuk, a neveléstudomány a pedagógia részét képezi, ha a neveléstudomány leírását olvassuk el, akkor az elméleten a neveléstudományt, míg a gyakorlaton a pedagógiát értjük.

A diszciplínánk tudománytörténete esetében tehát nemcsak egymástól eltérő legitimációs kísérletekről, de több fogalomhasználatról is kell szólnunk. Ahogy Schütz ezt már 1981-ben megállapította: meg kell különböztetnünk a nevelés praxisát a tudományos legitimitást követő pedagógiai felfogástól, külön kell választanunk az intézményes nevelést a nem intézményes neveléstől, valamint reflektálnunk kell a mindennapjainkat érintő pedagógiai kérdéseket végző neveléstudományra és a filozófiai kérdéseket fejtegető pedagógiai tudományfelfogásra (Schütz 1981, 11).

A következőkben a kontinentális fejlődés alapjaira kérdezzük rá, s a terminológiát tekintve a pedagógia fogalmát használjuk abban az értelemben, hogy a pedagógia túlmutat a gyakorlaton, tehát mint tudomány, az elmélet és a gyakorlat rendszerezője van jelen.

Kezdeményezések a pedagógia tudományos igazolására

A pedagógia kérdéseit évszázadokon keresztül más-más tudományterületen belül tárgyalták. A nevelés problémája – már az ókori bölcsesektől kezdve – a filozófia, majd a filozófia mellett a teológia tárgya volt. Attól függően, hogy melyik társadalmi-történelmi kor gondolkodói, politikusai határozták meg az uralkodó szemléletet, úgy

változott az általánosan érvényben lévő emberkép, s vele együtt a pedagógia feladata is.

Kant meghatározása alapján a nevelés elsősorban művészet (Kant 1803, 14), bár megállapításai már a pedagógia tudományos feltételeinek megteremtése felé mutatnak. Az ösztönös cselekedet mellett megjelenik a tervszerű folyamat gondolata, melynek célja, hogy a gyermeket a jó felé mozdítsa, majd abban megerősítse. Kant ezzel a törekvéssel a pedagógia tudománytörténeti megalapozásához járul hozzá. Pedagógiai előadásai során felhívja hallgatói figyelmét, hogy *a nevelés művészetének a tudományba kell átfordulnia, hogy a nevelés célkitűzései összekapcsolódjanak, és az egyik generációnak ne kelljen azt lerombolnia, amit a másik felépített* (Kant 1803, 17).

A terület tudományos legitimációjának igényéről pedig a következőt mondja: „Ha a megismerés valamely nemét tudományként kívánjuk előadni, akkor először pontosan meg kell tudnunk határozni azt a megkülönböztető jegyet, amelyben semmi mással sem osztozik, amely tehát e megismerésfajta sajátossága” (Kant, 1992, 19). A pedagógia tudományként való számbavételekor a német gondolkodók két tekintetben biztosan megegyeztek: a pedagógiát rendszerben kell meghatározni, s megkülönböztető jegyeit, határvonalait ki kell jelölni. Mindezek alapján a pedagógiának többnek kell lennie a társadalmat átszövő kapcsolathálónál, ahol indirekt formában kódolva vannak bizonyos szokások, normák, értékek, tapasztalatok.

Ritzel meglátása szerint azonban nem világos, hogy Kant a pedagógiát mint tudományt miként képzelte el megvalósulni? Úgy, mint ami a pedagógiai gyakorlat leírása, reflexiója, vagy pedig egy olyan terület, alap, ami a pedagógia gyakorlatára van hatással (Ritzel 1985, 40). Ritzel a gondolatmenetet tovább fejtegeti: az az alapvető kérdés merül tehát fel, hogy lehetséges-e egy olyan pedagógiai rendszert kidolgozni, mely a pedagógiát tudományként képes elismertetni, ugyanakkor nem marad indifferens a gyakorlat számára sem, sőt annak kiindulópontjaként szolgál.

„A 19. század első évtizedeiben jelennek meg az első olyan mélyebb elméleti reflexióra utaló munkák, amelyek a nevelés általános jelenségeivel, mélyebb elméleti összefüggéseivel foglalkoznak”

(Németh–Pukánszky 2004, 149). A kiemelkedő gondolkodók közül mégis Herbart pedagógiai rendszere lett ismert és hosszú évtizedeken keresztül meghatározó.

Herbartot ért hatások a tudományos pedagógia megszületéséig

Egy-egy korszakalkotó pedagógus jelentőségének számbavételekor gyakorta feltételezzük, hogy eredményeiket éppen annak köszönhetik, hogy elszakították magukat kortársaiktól, a korszak uralkodó szellemi áramlataitól. Fináczy Schleiermachert ábrázolja így (Fináczy 1934), Prohászka pedig Herbart kapcsán írja a következőt: „Romantikus kortársaihoz semmilyen kapcsolat nem fűzi, sőt inkább nyíltan szembehelyezkedik velük és még a kezdeti fichtei hatásokat is leküzdí magában. A felvilágosodást mintha tudomásul sem venné, s bár gondolkodásának intellektualizmusa minduntalan a felvilágosodás szellemére emlékeztet, az észszerűséget mégsem azonosítja a szabadsággal, sőt az »igazi« szabadság elvét, az észszerű szabadságét is (amire éppen Fichte épít), elejti, mint merőben utópisztikusat. A neohumanizmussal sincsenek közvetlen érintkező pontjai, jóllehet e mozgalom ősi forrására (az angol morálfilozófiára) ő is viszonyul és individualizmusában is osztozik; viszont egészen más a viszonya az antik kultúrához. Az egyetlen gondolkodó, akihez fenntartás nélkül közeledik: Pestalozzi, de ennek is csupán módszeres felismeréseit ragadja meg és fejleszti ki azután általánosakká” (Prohászka 1941, 81).

A primer irodalom alapján Prohászkat cáfolva mégis azt találjuk, hogy Herbart az 1806-ban megszületett jelentős munkájáig több szellemi impulzus hatására dolgozta ki/teremtette meg a tudományos pedagógiát. Herbartot 1794. január 20-án anyakönyvezték filozófus hallgatóként a jénai egyetemen (Schmidt 1983, 503). A tanár–tanítvány kapcsolat az évek múltán közeli, baráti viszonyná formálódott. A fichtei hatás nemcsak Herbart életművének elemzésével egyértelmű, de ezt a személyes levélváltások is bizonyítják.

Leveleiben sokszor nem is Fichte nevével találkozunk, hanem a szabadgondolkodású professzor megnevezéssel. Kiemelve egy baráti levelét, 1795-ben Fichtére hivatkozva arról ír, *hogy az esztétikai képességek kultúrája is az ember képzéséhez tartozik* (1795, 10). A fichtei tanok megértését első kézből Fichte segítette személyes levelezésük során. (Igaz, ebből kevesebb maradt ránk.) 1798. január 1-jén Fichte mentegetőzve válaszol Herbartnak, hogy levelével ez idáig megváratta (Fichte 1798, 76). Fichte többek között a kantianusok megítélésére utal, hogyan becsülték meg Reinhold meglátásait saját filozófiájához képest, majd arról is beszámol, az elkövetkezőkben milyen tervei, teendői vannak. Érdekes adalékként megemlíti, hogy a levelek stílusából az is kiderült, hogy Fichte nemcsak egyetemi oktatója, de mentora is volt Herbartnak. Fichte tudta, hogy Herbart milyen környezetben él, tudomása volt Herbart édesanyjáról és barátairól, sőt Fichte felesége is ismerte Herbartot. A levél zárásában így nem meglepő, hogy Fichte felesége üdvözlétét továbbítja, valamint gyermekük jólété felől számol be. Az évek múltán Herbart kritikus gondolkodásának fejlődésével megkezdte önálló szellemi útját. S talán nem is volt szerencsés, hogy ez arra az időszakra esett, amikor Fichte az ateizmusvitába került, s minden erejével saját világnézetét igyekezett igazolni. 1799-ben nemcsak hogy a vita lezárásaként költözni kényszerült, de Herbart érdeklődő levelére is erőteljesebben reagált. Ez az alapján valószínűsíthető, hogy Herbart rövid levelében korábbi levélváltásukra hivatkozik, s személyes sértettségről ír, hogy Fichte nem hajlandó tudomásul venni érveit, meggyőződéseit. Számára pedig érvei világosak és fontosak. Véleménye szerint a világnak nem lehet egyedüli magyarázó fogalma az én (amiből minden kiindul), mert akkor ez egy végtelen kör lenne, ahol mindig hiányzik az utolsó tárgy, ami a realitás alapja lehetne. Így kéri Fichtét, gondolja végig gondolatmenetét, s válaszoljon kérdéseire. Hogy Herbart megkapta-e remélt válaszait, nincs tudomásunk, de az bizonyos, hogy noha Fichte hatása (ami leginkább filozófiai szemléletében mutatkozik meg) egész munkásságán érezhető, de Fichtétől az idő folyamán eltávolodik, s kidolgozza saját világszemléletének alapjait és igazolhatóságát.

Fichte mellett jelentős hatást gyakorolt Herbartra Kant, akinek műveihez élete során többször visszatért. Herbart 1796-ban egyetemi élményei között barátjának, Ristnek címzett levelében ismerteti, hogy *Kant olvasását milyen segédletek könnyítik meg* (Herbart 1796a, 37). 1798-ban szüleinek pedig arról számol be, hogy *felfedezte a kanti életmű jelentőségét, melyhez viszonyítva Fichte rendszere kevésnek bizonyul. És még ha tévedne is, szerencsésnek hiszi magát [...] félelem nélkül vándorol keresztül ezen az ismeretlen földön, ami minden lépés megtételekor kiszélesedni látszik* (Herbart 1798, 84). Az évek előrehaladtával Kant iránt érzett tisztelete csak tovább mélyült, morális célkitűzését példaként látta maga előtt. Egyetlen kivetnivalót tudott felhozni ellene, hogy nem konkrét, hanem elvont és általános állítást fogalmaz meg. Kant az ember kötelességének a jóakaratnak megfelelő életre szólít fel, de Herbart nem érzi e kijelentés mögött azokat a kapaszkodókat melyek a morális cselekedet irányelveiként szolgálhatnának. 1833-ban pedig Kant születésének évfordulóján tartott beszédében Kantot méltatja, majd „felsóhajt”, és a következőket mondja: *milyen könnyű helyzetben lennék, ha most kantiánusnak mutatnám magam. Kant az erkölcsi törekvések értékét önmagukban fedezte fel – változtattam valamit ezen?* Ezt követően pedig felidézi azokat, akikről úgy véli hatással voltak rá pedagógiájának kidolgozásakor. A személyek között van Platón, Arisztotelész, Parmenidész, a Cartesius (Descartes), Locke, Leibniz, Spinoza, Hume és Kant. Kant érdemét külön kiemeli, de ahogy a többi előd nézetét sem tudta maradéktalanul elfogadni, úgy a kanti filozófiát is kritikával illeti (Herbart 1833, 35–37).

A felsorolt neveket túl Zehender és Herbart levelezései (Zehender 1803, 144) alapján következtethetünk arra, hogy Herbart ismerte a filantropistákat is, s bizonyos szempontból támaszkodott elképzeléseikre. Isten létezését 1789-ben nem is Kantra, hanem Basedow bizonyítására alapozta, miszerint kell léteznie egy oknak, hogy a dolgok sokféleségét valamiképp magyarázni tudjuk. Ahogy pedig Herbart levonja a következtetést: *és egy ilyen első oknak örökkévalósága nem változik* (Herbart, 1789, 58).

Érdemes a felsorolt gondolkodókon túl hosszabban szólni – Prohászka által is kiemelt – Herbart–Pestalozzi-kapcsolatról. Herbart

látogatása Pestalozzinál, majd Herbartnak észrevételei Pestalozzi művei kapcsán, nem két ellenséges ideológia találkozását, hanem inkább egy mester–tanítvány viszonyt tükröz. Pestalozzi gyakorlatból leszármazott megfontolásai ugyanis Herbartot hozzásegítették nevelői attitűdjének kialakításához, de még elméletének kidolgozásához is. Herbart Pestalozzi intézetéről már 1802-ben elismerően nyilatkozik (Herkart 1802b, 3–4), de emlékei megidézésének, s a módszeren való töprengésnek majd csak akkor ad teret, mikor ismertetést készít Pestalozzi *Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit?* című könyvéről. 1802-ben kiadott írása ezért több mint könyvismertetés, Herbart személyes visszaemlékezését is tartalmazza. Az írás alcíme: *An drei Frauen* jelzi, hogy ebben az ismertetésben Herbart azt a pedagógiai eszmefuttatást is továbbfűzi, amit a Smidt család három hölgy tagjával folytatott. (Megnevezve a hölgyek: Minchen Smidt, Frau Castendyk, Frau Noltenius.)

Herkart nagyfokú tisztelettel ismerteti Pestalozzi új írását. A szöveg nehéz nyelvezetét is a 60 éves⁵⁵ pedagógus igyekezetére vezeti vissza, hogy az alsóbb néposztály gyermekei számára kidolgozott módszertanát mihamarabb ismertesse. Herbart látogatása során személyes benyomást is nyert arról, hogy Pestalozzi miként tanítja egyszerre 12 öt és nyolc év közötti tanítványát egy osztályteremben. Pestalozzi módszertani újítását alapvetően ebben kell értékelnünk. Bár ezt a helyzetet tulajdonképpen „kapta”, mintsem teremtette, az előtte álló helyzetet felismerte és felvállalta: *Mivel a gyerekeket kénytelen voltam egyedül, minden segítség nélkül oktatni, meg kellett tanulnom azt a mesterséget, hogy egyszerre sok gyermeket tanítsak* (Pestalozzi 1959, 67). További módszerei, meglátásai ebből a tanulási formából származtak. A gyerekeknek nem különálló feladatokat adott, hanem azonos tananyagot, azonos ütemben tanított. A tanítás egyik legfőbb jelzője a szigor, pontosság volt, ami a megfigyelő Herbart számára is elemi erővel bírt: *még most is, ahányszor matematikai példákat a táblára vetek, szídom a kezem, ha nem olyan vonalakat, szabályos függőlegeseket, köríveket*

⁵⁵ A szöveg egyik kiadásában a szerkesztő megjegyzi, Pestalozzi ekkor 57 éves volt (Asmus 1964, 226).

rajzol, mint valamelyik hatéves gyerek (Herbart, 1802b, 129). A pontosságot Pestalozzi következetes, szigorú munkája során tudta elérni. Hajlíthatatlan volt, tudta mit, hogyan és milyen ütemben akar kivitelezni. Az óráin ezért nem tréfálkozott, nem mesélt, a „felesleges játszadozásnak” nem adott teret. Azt vallotta, hogy az órán komoly munkának kell folynia. Ez csak akkor következhet be, ha a tanító és a növendék is elszántságot mutat. Az órák menete meghatározott terv szerint haladt, a sorrendiségnek kiemelt szerepet tulajdonított. Herbart ezt a tapasztalatát beépítette saját pedagógiájába is – elegendő, ha csak a tananyag szigorú elrendezésére gondolunk. Pestalozzi tanítási módszereinek egyik legfontosabb pontját ismerte fel. Az emberi tanulás időbeli konstitúciója a herbarti pedagógia központi eleme lett. Ezen keresztül remélte Herbart a pedagógiának önálló tudományos rangra emelését (is) (Benner, 1997a, 12). Ezzel azt is kimondja, a pedagógiával való foglalatosság precizitást követel művelőjétől, nem csak tudáselemek esetleges közvetítését.

Pestalozzi célja az elemi ismeretek átadása volt, a tanuláshoz szükséges alapvető képességek kifejlesztése. Az írás, olvasás tanításának módszertana itt is új elemeket tartalmazott. Az egyik jellemzője volt a Pestalozzi-módszernek, hogy a gyerekeket addig tanította könyv nélkül, míg nem érezte azt, hogy tanítványai a könyvet már haszonnal képesek forgatni, a leírtakat értelmezni. Az olvasást ezért nem a betűk megismerésével, hanem a hangok utánzásával kezdték. Herbart maga is félt, hogy a gyerekeket majd kedvetlenül találja. A módszerről a filantropistákhoz hasonlóan vélekedett: a gyermek természetes kíváncsisága ellen van, a tanulást unalmassá teszi. Legnagyobb meglepetésére a diákok figyelme a tanítás kezdetétől a tanítás végéig éber maradt. A szavakat egybehangzóan ismételték, mint egy kórus tagjai. Végül Herbartot annyira megragadta az óra hangulata, hogy uralkodnia kellett magán, a megfigyelő szerepből ne essen ki, ne váljon a tanítványok egyikévé. Majd felállt, és mögéjük lopódzott, hogy figyelmesen hallgassa, nincs-e valaki, aki hallgat, vagy lemaradt. De nem volt (Herbart 1802b, 128). Pestalozzi tehát előre mondta a gyerekeknek a szavakat, a hangokat, a gyerekek pedig ismételték a hallottakat. A diákok a palatáblára vetett hibás betű-

ket azonnal törölték, hogy ne a hibáknál, hanem a helyes betűknél időzzenek. A neveknek, mondatoknak, definícióknak könyv nélküli tanítását még az elismeréssel adózó Herbart is kétellyel kezelte. Pestalozzi válasza azonban egy viszontkérdés volt: *A gyerekek ennyire gyorsak és élénkek lennének, ha a tanítás során semmit sem tudnának?* (Herbart 1802b, 130). Herbart a Pestalozzi által felvetett kérdésre pedig a következőképp válaszolt: *Ezt az élénkséget saját szememmel láttam, és nem tudtam volna magamnak megmagyarázni, ha mindezek mögött nem feltételeztem volna belső szellemi tevékenységet* (Herbart 1802b, 131). Herbart tehát valamiféle magyarázatot szeretett volna kapni a látottakra. Valószínűleg itt találkozott először azzal a (gyermeki) lélektannal, ami későbbi pedagógiájának is – az erkölctan mellett – az alapja lett. Pestalozzi további beszélgetéseik során magyarázatot adott módszerének eredményességére. A nevek, definíciók ugyanis a mindennapi szemlélet tárgyaira vonatkoznak. A fogalmak körbeírásának megtanulását követően a gyermek az iskola után is találkozik ezekkel a tárgyakkal. A megértésük a szemlélődés során teljesebb lesz, míg eljutnak oda, hogy bizonyos fogalmak összetartozását maguk is képesek felismerni.

Herbart a weimari körrel egyetemi évei alatt ismerkedett meg, meglehetősen nagy hatással voltak rá a neohumaista szellemben foggant szövegek, költemények s egyéb műalkotások. Érdeklődése a későbbiekben is éber maradt e művek olvasása, elemzése iránt. 1804-ben Smidtnak írt levelében írja, hogy Göttingában kialakult fiatal irodalmi társaságnak maga is tagja lett. Sőt, ezenfelül heti háromszor, négyszer este összegyűlik egy olyan kör, ahol Goethét és Schillert olvasnak. Mindezen túl nagy örömmel számol be Herbart, hogy Karl Steiger tanítványa is e kör tagja (Herbart 1804a, 262).

A Herbartot ért hatások a primer irodalom alapján tovább szaporíthatók. A következőkben, a rendszer ismertetése kapcsán utalunk még azokra a gondolkodókra, akiknek hatása felfedezhető a tudományos pedagógia kidolgozása kapcsán. Álláspontunk szerint ugyanis Herbart bár a pedagógia tudományos megalapozásával vált ismertté, de jelentősége a korszak szellemi áramlatainak sajátos szintézisében is kereshető. Így elfogadható, hogy nem követte egyik eszmei áram-

latot, nagy gondolkodót sem maradéktalanul, de épp kritikai állásfoglalása során születhetett meg önálló rendszere, mellyel nemcsak kijelölte helyét a korabeli törekvések között, de azoktól meg is különböztette saját pozícióját.

1. A PEDAGÓGIA FOGALMA ÉS TÁRGYTERÜLETE

A herbarti pedagógia kibontakozása a német nyelven kiadott Herbart-kötetek (*Sämtliche Werke*) olvasása során nyomon követhető. A herbarti irodalomban több szempontból érdemes elmélyülni, de ami miatt úgy látszik, hogy a legtöbben fellapozták a köteteket, az a herbarti pedagógia tudományos legitimációja volt. Josef Leonhard Blaß reflektált erre egyértelműen a 20. századi Herbart-kutatások áttekintése során. Ezek szerint a tudósok érdeklődése a herbarti pedagógia tudományelméleti dimenziója felé fordult (Blaß 1972, 1). Kétségkívül, magát Herbartot is egész pályáján talán ez foglalkoztatta a leginkább. Ismerte a különböző filozófiai- és pedagógiai nézeteket, s motiválta személyes nevelői tapasztalatainak elevensége is. Míg Ritzel Kant esetében felveti, hogy nem érthető a pedagógia elméleti és gyakorlati oldalának egymásra vonatkozása, addig Herbartnál pontos feleletet talál (Ritzel, 42). Herbart mondja ki elsőként, hogy nincs még egy olyan tudomány, amelyben ennyire összefonódna az elmélet és a gyakorlat. Ezért a két terület kiegészíti egymást. Az elmélet támpont, ami a gyakorlat alapjául szolgál, de a megélt tapasztalat is majd az elméletet, ez esetben az előzetes tudást gazdagítja, ami ismét egy újabb gyakorlati tapasztalat kiindulópontja lehet.

Herbart már csak ebben a kérdéskörben is meghaladja a nagy filozófus állásfoglalását. Az előremutató megállapítása már első pedagógiai előadása során egyértelművé válik. Herbart a pedagógia tárgyát elődeihez képest újszerűen határozza meg, célkitűzésének rögzítésével a nevelői tevékenységnek egy új szintjét teremti meg. Arról tehát, hogy mi a pedagógia, Herbart szövegével nemcsak egy meglátást közlünk, hanem egyúttal a pedagógiai gondolkodás egy fontos fejlődési fokát határozzuk meg (Benner 1997b, 9–16). Herbart

szerint a pedagógia fogalmának megértésekor látnunk kell a különbséget a pedagógia művészete és a pedagógia mint tudomány között. Ehhez fogódzkodót már 1802-ben, első pedagógiai előadása során (Die erste Vorlesung über Pädagogik) is ad. Világosan rögzíti, hogy *a tudomány tételek rendszere, ahol tételek egy egészzé szerveződnek. A tételek alapelvekből következnek, a tételek között pedig sorrendiség jelenik meg. A művészet ezzel szemben képességek összese, melyeket valamiképp egyesíteni kell. Míg az első alapja a filozófiai gondolkodás, addig az utóbbié a cselekedet* (Herbart 1802a). Herbart ezentúl további különbséget határoz meg azok között, akik a pedagógia gyakorlati oldalán tevékenykednek, és a mesterségüket kitanulták, illetve azok között, akik mesterségüket egyéni úton sajátították el. Herbart 1802-ben még azon az állásponton van, hogy az egyetemen aligha van lehetőség a pedagógia gyakorlati oldalának művelésére, ezért az egyetemen a pedagógia elsősorban elméletet jelent. A pedagógia elméleti oldala nem öncélú, s nem elválasztható attól a gyakorlattól, melyet előkészít. *A pedagógia művészetére való felkészülés útja a tudományon keresztül vezet* (Herbart 1802a, 287). A tanítás olyan mesterség, melynek feltétele a sok gyakorlás, ami hozzásegít a művészet tökéletesítéséhez. Ennek eszköze a helyes pedagógiai gondolkodás kialakítása, melyhez nagy segítséget ad az elmélet, bizonyos tételek igazolása, a felgyűlt ismeretanyag, tapasztalatrendszer átadása.

Herbart első előadásait követően 1804-ben megjelenik *A világ esztétikai ábrázolását mint a nevelés fő feladatát* bemutató írása (*Über die ästhetische Darstellung der Welt als der Hauptgeschäft der Erziehung*), melynek már első mondata a nevelés tulajdonképpeni feladatát, a moralitást rögzíti (Herbart 1804b). A továbbiakban arra a kérdésre ad választ, hogy ez miképp valósulhat meg a nevelői gyakorlatban. 1806-ban kiadják első összegző pedagógiai munkáját, a már korábban is említett *Allgemeine Pädagogik*ot. Az 1806-os művét további könyvek megjelenése követi, melyek elsősorban a pedagógia tudományszemléletéhez kapcsolódnak, s melyekkel a pedagógia rendszerének egyes „segédtudományait” megalapozza. Mindeközben Herbart megalapítja Königsbergben az egyetem didaktikai intézetét, ami alapján az egyetemen pedagógia gyakorlati oldala is helyet kap. További előadásai,

levelei, illetve további értekezései mellett kiemelkedik 1835-ben kiadott *Umriss der pädagogischer Vorlesungen* című kötete, ami 1841-ben újabb kiadásban lát napvilágot. E kötetben a pedagógia az alá sorolható fogalmakkal együtt nyer értelmet: „A pedagógiának alapfogalma a növendék képezhetősége” (Herbart, 1932, 27). A képezhetőség fogalmán pedig az akarat formálását érti, vagyis az erkölcs kialakítását, melyre való törekvés egyedül az ember sajátja. Mint látjuk, ez a meghatározás egybecseng a kanti állásponttal. Herbart Kanthoz hasonlóan a pedagógia központjába az erényt állítja. A leírás meghaladja a kanti, valamint a kor gondolkodóinak felfogását, hiszen a pedagógia ez esetben tudományként szerepel. A gyakorlat mellett ezért fontos feladata volt Herbartnak a pedagógiát elhelyeznie a többi akadémiai tudomány között, s meghatározni érintkezési pontjait más tudományágakkal, és alátámasztani önállóságát is.

A tudományos pedagógiai gondolkodás végeredményeként ketős dolgot állítunk: az akadémia által is elismert struktúrát teremtett meg Herbart: egy olyan tudományt, mely Humboldt minisztersége alatt létrehozott egyetemfelfogás keretébe illeszkedik, s ezáltal nemcsak tanított, de kutatott terület megalapozását adta. Humboldt ugyanis az ország háborútól pusztított területeinek felvirágoztatásának eszközeként, az idegen nyelv uralta területek menedékhelyeként tekintett a tudományra (Humboldt 1846, 326). Az egyetemnek ezért Humboldt elgondolása szerint több funkciót egyesítő intézményként kellett létrejönnie. A humboldti nyilatkozat alapján az egyetem egyesíti a tudományos akadémiát, művészeti és tudományos intézeteket, könyvtárat, obszervatóriumot, botanikuskeretet, természettörténeti és művészeti gyűjteményeket. Az egyetem különböző részei bár egy organikus egésszé szerveződnek, egymás munkájára építő hatással vannak, de területenként autonómiát kapnak. Az egyetem célja a magas szintű, tudományos képzés, nem korlátozódhat csak a gyakorlati képzésre.

Másfelől azt is állítjuk, hogy továbbfejlesztette Herbart a pedagógia gyakorlati oldalát, ami elsősorban a tanárképzésben érhető tetten; annak pontos kidolgozásában, mely a nevelő tevékenységi körére, az osztálytermi munka sajátosságaira, vagyis didaktikai kérdésekre tér

ki. Herbart ezáltal tudós és nevelő: pedagógus és pedagógiai professzor. Mint tudós és reflektív tanár nem mellőzhette a pedagógiai fogalmak, illetve egyes kérdéskörök tisztázását, amik később pedagógiai rendszerének tartópilléreivé is váltak, s egyúttal kijelölték a herbarti pedagógia tárgyterületét is. Most, mielőtt még a rendszert ismertetnénk, csak a legfontosabb herbarti fogalmakra térünk ki, amik megadják a herbarti pedagógia lényegét, azt a szellemiséget, mely nemcsak tanári hitvallását mutatják, de a rendszer felépítésének sajátosságait előrevetítik.

Valamennyi felsorolt fogalom, probléma már megjelenik első nagyobb lélegzetvételi könyvében is. Az *Allgemeine Pädagogik* kitér ugyanis a későbbi művek során is tárgyalt kulcsfogalmakra, köztük a képezhetőség, az egyéniség, a sokoldalúság, a szubjektív és objektív jellem, valamint a nevelés célja és eszközei kérdéskörökre. Most ezeken túl pontosabb érthetőség érdekében (végett) kitérünk még (a rendszertanban hangsúlyos) alapeszmékre, s egyúttal részletesen tárgyaljuk az erkölcsiség kérdését, a belátás és az akarat fejlesztését is. Ebben a fejezetben az egyéniség és sokoldalúság fogalmára csak utalunk, mert ezekre majd a következő fejezetben térünk ki részletesen.

A nevelés célja

A primer szakirodalmat ismerve meggyőződésünk, hogy Herbartot a házitanítói évek, Pestalozzinál tett hospitálásai meglehetősen érzékenyvé tették a gyermeki személyiség iránt. Herbart első fő művének címét úgy fogalmazza meg, hogy kiemeli, a következőkben a pedagógiát a nevelés céljából vezeti le. A nevelés célja: a növendék moralitása. Herbart számára ez az *általános, egyedi és legmagasabb cél* (Herkart 1806, 26). Tenorth pontosítja, hogy mit is jelent ez esetben a morál fogalma: a latin „mores” a német „Sitte” (erkölcs) fogalmának felel meg, a morál egy társadalomban működő morális, erkölcsi normák rendszere, amiket az egyes emberek közösen elfogadnak (Tenorth 2007, 515). A nevelés célja – amit *A világ esztétikai ábrázolása mint nevelési feladat* című munkájában is kiemel – az erkölcsiség-

ben ragadható meg. Herbart következő művében már arra utal, hogy nem elegendő csupán ezt a legmagasabb célt meghatározni, hiszen az erkölcsi nevelést nem választhatjuk el a nevelés egészétől, s annak megannyi összefüggésétől (Herkart 1806, 27). (S ez következik a herbarti célkittűzésből is. A nevelés akkor éri el célját, ha majd a kiforrott személyiség mindig a jót cselekszi, s már nem azért, mert arra rákényszerítik, hanem azért, mert belátása ahhoz vezette el. Ahhoz, hogy a nevelés célját elérje, hosszú folyamat vezet el.)

A nevelő akkor fog helyesen eljárni, ha a növendéknek a világot képes úgy feltárni, hogy e folyamat során a gyermekben a lehető legtöbb erkölcsi értékítélet alakuljon ki, s mely képzetek képesek legyenek determinálni a gyermeket a helyes cselekedetre.⁵⁶ Az erény tehát nem más Herbart szemléletében, mint az erkölcsiség jellemzősílárdsága. „Míg az oktatás célja már ezzel az alaptétellel meg van határozva: tökéletesítsd magadat, addig a vezetésben, mely az oktatást neveléssé egészíti ki, minden erénynek összefoglalva kell lennie. Az erény azonban eszmény: efelé való közeledést az erkölcsőség szó fejezi ki.” (Herkart, 1932, 79). Az erény felé való közeledést a képzetek megszílárdulása adja. A jó cselekedet egy esemény, melyet a gyermek vezetés nélkül is véghezvihat, ennek állandóságát a nevelő tevékenysége hivatott adni. A nevelő feladata a megerősítés, a gyermek erkölcsös cselekedeteinek tudatossá tétele. Olyan képzetkörök előidézése a gyermekben, melyek az erkölcs mentén mozognak, s melyek kizárják az erkölcstelen cselekedet felmerülésének még a lehetőségét is. A nevelés célja a jellemképzés, az erkölcsös jellemmé nevelése a kezdetben esendő gyermeknek. A jellem kialakítása az akarat formálásán alapszik, annak a képességnek a tökéletesítése, mely bizonyos cselekedetek igenlését és bizonyos cselekedetek elutasítását célozza meg. „Az erkölcsőség jellemzősílárdság kialakításának pozitív célja mellett van azonban a nevelésnek egy negatív célja is, amelynek megvalósítása éppoly fontos, mint amennyire nehéz: nevelt individualitásának csorbítatlan megőrzése” (Dénes 1979, 87).

⁵⁶ Erről a későbbiekben az Esztétika alfejezet alatt többet olvashatunk.

A herbarti nevelésezsmény kettős törekvése tehát, hogy tiszteljenben tartsa a gyermek egyéniségét, azt a megismételhetetlen meghatározottságot, melyet a természet csak az ő számára nyilvánított ki, valamint a társadalmi integráltság érdekében újabb meghatározottságokat mondjon ki és sajátíttasson el, hogy a természeti lénytől, az ösztönös és csapongó vágyaktól vezérelt gyermeki én felelős és cselekvőképes felnőtté érjen. Vagyis a herbarti szellemben az ember kettős meghatározottságának egyike (egyéniiség) már születéstől fogva adott és a nevelés előtt álló ifjú sajátossága, míg a másik (jellem) majd csak az elsőnek a körülhatárolása (Asmus 1964, 198) és a felnőtt ember jellemzője. A felnőtt értéke mindezek alapján nem a tudásban, hanem az akarásban rejlik. A nevelés elsődleges feladata mindezekért az akarat megszilárdításában áll, melynek legfőbb eszköze a világ esztétikai ábrázolása, a sokoldalúság fejlesztése. Állásfoglalásával nemcsak kései művében, de már 1806-ban is találkozunk. A könyv bevezetőjében valamennyi célkitűzésre kitér, majd a továbbiakban ezen állításokat és kulcsfogalmakat részletezi (Herbart 1806, 5–36).

Az akarat mint az erkölcsi jellem legalapvetőbb jellemzője

Herbart meghatározása alapján az ember értéke tehát az akaratában áll. Az akarat elhatározás, a tudatban végbemenő folyamat, választás hatalma. Az akarat mindig kívánság és lehetőség találkozása, ami eredményezi a karaktert. A karakter nélküli, vagyis jellem nélküli embert vágyai, félelmei, a tudatmezőből feltörő képzetek irányítják. Ha ezek a feltörő képzetek irányítanak, akkor ezek az ember életét meghatározatlanná és bizonytalanná teszik. A cselekedetet érzetek és nem a tudatos választása határozza meg. Az ilyen jellem nélküli emberek elsősorban hajlíthatóságuk alapján ismerhetők fel. Herbart ugyanakkor azt is kiemelte, hogy a maximális értelemben vett erkölcsös jellem is ritka, hiszen ezzel azt feltételeznénk, hogy minden esetben képesek vagyunk elhatározásunk alapján cselekedni. Aki magát kormányozza, írja több helyen, az akarat emlékezőtehetség-

ével rendelkezik. Az emlékezet miatt, a következetes cselekedet miatt a nevelők felelősségét emeli ki, hiszen a felnőtt ember már szilárd képzetkörökkel bír, így azokon módosítani meglehetősen nehézkes, a kiforrt jellem cselekedeteinek alapelveihez egyik másik ember nehezen fér hozzá. „A gyermek meghatározatlanságának korlátot szab egyénisége. Ezenkívül a társadalmi helyzet és a kor körülményei is korlátozzák a nevelés meghatározó erejét. A felnőtt meghatározottsága bensőleg továbbfejlődik, s a nevelőre nézve elérhetetlenné válik” (Herbart 1932, 27). A jellem tulajdonsága tehát a körülírhatóság, a megragadhatóság. Azoknak a dimenzióknak a rögzítése, melyeket az ember akar és amiket nem akar, azoknak, melyek alapján megfogható, leírható. Elsőként tehát az akaratnak kell megszabni az individualitás határait, azt ténylegesen kimunkálni, és ellenállni minden más kíváncsalmnak. A morális döntés abban rejlik, mire és mitől határozzuk el magunkat. A feltárulkozó világ elemeit az ember megítéli, elítéli vagy helyesli. Az akarat működése a választáshoz vezet, ami előnyben részesít és kizár, akar és egyúttal tagad. A választáson keresztül alakul a karakter formája, ahogy az akarat emlékeztén keresztül a tartalma. Az akarat állhatatossága nevezhető az akarat emlékeztetének, mely a dolgok meghatározott értékéből következik. A pusztá egyéniség önmagában semmi, a jellem viszont az a fogalom, mely során már valahogy meghatározzuk, megjelenítjük magunkat magunk és mások számára egyaránt. A meghatározás során megmutatkozik az akarat, s azzal, hogy az ember akar, már az erkölcs területén találja magát, hiszen több lehetőség közül választ. A meghatározással, választással elkerülhetetlen az önmeghatározás, az önreflexió. A jellem kérdése tehát azon a ponton fordul meg, hogy az egyén önmagát, mint erkölcsös jellemet definiálja-e.

Szubjektív és objektív jellem

Az ember önmaga számára egyszerre van jelen mint szubjektum és mint objektum. Az, ahogy tudatlanul, reflexió nélkül irányulunk a világra, cselekedeteink, gondolataink csupán naiv elgondolások, ösz-

tönök, rögzült viselkedések eredménye, addig csupán mint objektív jellem határozzuk meg magunkat a herbarti értelemben. Objektív jellem, hiszen „készen találjuk”, mint nyersanyag áll előttünk, mely-lyel az önreflexió pillanatában rendelkezhetünk, szabadon meghatározhatjuk. A reflexióval azonban már nem csak életünk főszereplőjévé, hanem nézőjévé is válunk. A reflexió ítéletre és döntésre kényszerít, mely során valamire elhatározzuk magunkat, minek következtében bizonyos naiv képzetköröket megerősítünk, másokat pedig lerombolunk. A jellem szubjektív része így az új akarása, a változtatás lehetősége, az a képesség, mikor önnön jellemünket formáljuk. A nevelés célja ezáltal az objektív jellem olyan módon történő formálása, hogy az ifjú felelősséget érezzen élete irányításáért, s azt mindenkor az alapeszméknek, tehát az erkölcsnek megfelelően tegye, azaz érdemben beszélhessünk jellemének szubjektív részéről.

Mindezek alapján, ha kialakult jellemről beszélünk, feltételezzük, hogy létezik a karakterünknek egy olyan része is, mely irányítani képes önmagát, s megvan a képessége arra, hogy ez az irány a jó felé vigye. A jellem tehát erkölcsi jellem (Weiss, 1928, 211). Ahhoz, hogy ez kialakuljon, a nevelőnek és a növendéknek szoros együttműködésére van szüksége. Weiss pedig ezt Herbart nyomán úgy magyarázza, hogy ez csak akkor lehetséges, ha a növendék a megfelelő képzetköröket és asszociációkat sajátítja el. Weiss szerint ezért a herbarti jellemképzés alapköve ebben az egyszerű akaratban való kitartás (Weiss, 1928, 214). Ugyanezt húzza alá Benner is, amikor arról beszél, hogy a jellem objektív része tulajdonképpen az „akarat emlékezete”, vagyis ami azt akarja, amit eddig tett, s a szubjektív jellem pedig az a része, mely új cselekvéssorokat indíthat el (Benner 1997b, 91), akár a szokások ellenében is.

Az alapeszmék szerepe – egyéni szabadság

A nevelő feladata tehát a személyiségformálásban tett segítő közreműködés. A világ megmutatkozásának tudatosítása, az ember kísérlete az ön-, illetve mások definíciójára. Herbart a gyermek nevel-

hetőségének megfogalmazásával kívánta kivédeni a kanti maximát, vagyis azt az eljárást, mikor a felnőtt egyén újra meghatározza alapvető törekvését, és annak az egy parancsnak megfelelően éli életét. Kant az erkölcs területén kizárja a vágy, illetve a jóérzés lehetőségét, hiszen azok megletékor nem is beszélhetünk erkölcsös cselekedetről. A herbarti elveknek megfelelően nevelkedett egyén ugyanakkor szinte ösztönösen fogja a jót, s ezáltal az erkölcsös utat választani. Döntésének folyamata, mozgatóelemei nem minden esetben tudatosak, inkább már megszokottak, ösztönösek. Ez a megszokott, szinte ösztönös cselekedet mégis mindezek ellenére erkölcsösnek nevezhető, az akarat tárgyának, mert ezek a megszokott képzetkörök választások, ítéletek során rögzültek. Az ismételt választás, az újra bekövetkező erkölcsös cselekedet így kevésbé küzdelem, de mindenképp a belátás során előálló akarat szilárdságának megmutatkozása. Herbart tehát „az akarat szabadságának kérdésében a determinizmus mellett foglalt állást... – ami azonban – ...semmiképpen sem vezet az ember erkölcsi felelősségének, ill. lelkiismeretének tagadásához” (Dénes 1979, 130).

Az erkölcsös jellem kialakításának reményében Herbart eszméi a nevelő tevékenységét segítik, támpontot adnak ahhoz, hogy a növendékekből erkölcsös jellem váljon.

A belső szabadság eszméjéről már szóltunk. A pedagógiai tevékenység következő pontja a gyermekben a tökéletesség eszméjének szem előtt tartása, a test és a lélek egészségének, a harmóniának megőrzése. A nevelőnek ügyelnie kell mindezek mellett a jóakarat eszméjének kialakítására, a jog tiszteletének megtanítására, hogy rögzüljön, a jó cselekedeteinknek a következményei kívánatosak lesznek, míg a szándékos rossz cselekedeteink maguk után vonják a büntetést és a kellemetlen érzést. Az alapeszméi mellett Herbart bemutatta azokat a külső szabályozóerőket is, melyekbe majd az ifjúnak is felnőve betagozódnia sürgősséget, úgy mint a közlelkiismeret eszméje, a művelődés-, közigazgatás-, jutalmazás-, jogrendszer. A külső keretek korlátaiba kevésbé ütközhet bárki, ha az alapeszméknek megfelelően él. Az akarat állhatatossága, az akarat emlékezete tehát a legideálisabb esetben ezen princípiumok belsővé

tételével érhető el, s így ezek az eszmék azok, melyek az erkölcs-tan lényegiségét képezik. Mindezzel Herbart alátámasztja: a nevelést mindig az erény ideájának kell irányítania.

A belátás és az akarat fejlesztése

Herbart felfogása szerint *akarat nélkül jövünk a világra, s képtelen vagyunk bármilyen erkölcsi cselekedetre. Így kerülünk szüleink irányítása alá, akik részben szabad döntéseik szerint, részben pedig a társadalmi elvárások szerint cselekszenek. Hosszú az út tehát, míg önálló akaratról beszélhetünk, s képesek lehetünk a szabad cselekvésre* (Herbart 1806, 18). Elmar Anhalt szerint a nevelés ezen összetettségének megértéséhez hozzátartozik a pedagógia alaptézisének elfogadása is, melynek középpontjában a képezhetőség fogalmának megértése áll (Anhalt 2004a, 100).

Herbart abból indul ki, hogy az ember meghatározása során számba kell venni belső adottságait, valamint meg kell vizsgálni azokat a körülményeket, melyek az idők folyamán rá hatással voltak. A nevelő feladata hasonlóképp a gyermek megismerésében rejlik, a gyermek egyéniségének a lehető legpontosabb megfigyelésében, a gyermek képezhetőségének felmérésében, azaz a már meglévő képzetköreiről, vagyis naiv világszemléletéről való tudomásszerzés. A szigorú értelemben vett nevelés ugyanis a gyermek viselkedésére, társas kapcsolataira irányul, míg az oktatás a meglévő képzetköröket módosítja, illetve kiegészíti, mely folyamat majd hasonlóképp az erkölcsiség területére vezet (Herbart 1932, 35). Niemeyert idézve Herbart a gyermeki jellem erénnyé fejlesztése, megőrzése, megszilárdítása, minden veszélytől való oltalmazása mellett felszólítja a nevelőt a szülői nevelés korrekciójára is. „Ügyeljen erre akkor is, ha már rosszul nevelt és elrontott gyermekkel van dolga, s igyekezzék ezt a jó magot kicsíráztatni még akkor is, ha már sok dudva nőtt körülötte, mert ebből a pontból kell kiindulnia a további erkölcsi nevelésnek” (Herbart 1932, 86).

A herbarti nevelés két meghatározó eleme tehát utal a belső szabadság eszméjének meghatározására, azaz az akarat és a belátás fej-

lesztésének kettős folyamatára, melyek noha külön-külön kerülnek Herbart által kidolgozásra, mégis mindvégig összefonódnak, és ideális esetben egymást felerősítve az erkölcsös jellemhez vezetnek. A belátás fejlesztését Herbart az oktatás folyamatától, míg az akarat megszilárdítását a vezetéstől várja. (Pontosabban: a vezetés szép művészetétől [Herbart 1806, 117].)

A vezetésnek számolnia kell az akarattal és a nem megengedett viselkedési módok kizárásával. Azonban még ebben az esetben sem hagyható figyelmen kívül az oktatás törekvése: a vezetés sem jelenthet szigorú fegyelmezést, belátást mellőző utasítást. Lisa-Marie Gewecke és Olena Huse a vezetés szükségességére azt a példát hozza, hogy ha egy gyerek a piros lámpa esetén át akar rohanni az úttesten, akkor az ember fogja a kezét, hogy megóvja őt a sérüléstől, illetve az esetleges haláltól is (Gewecke–Huse 2011, 107). Hasonlóképp fontos emiatt, hogy a közös feladat megkezdése előtt a tanár felkészítse növendékeit a közös, eredményes munkára. A hatékony vezetés nyugodt lelkiállapothoz vezet, ami az esztétikai szemlélődés feltétele. Az esztétikai szemlélődés a továbbiakban pedig ismételten visszahat a lelki beállítódásra, az akaratra, hiszen a nevelő által a világ bemutatása során ítéletek alakulnak ki a gyermekben, majd az ítéletek folyamatosan egy-egy lelki erővé, meghatározottsággá állnak össze, mindinkább meghatározva a jellemet. A nevelőnek következőképp nagy a felelőssége, hogy a világot miként tudja a „nevelő oktatás” során előidézni, s hogyan tudja a gyermekben a sokoldalú érdeklődést ébren tartani, a világ sokszínűségét megmutatni. A különbség ezáltal világosan mutatkozik meg Kanthoz képest: míg *Az erkölcsök metafizikájából* Kant kitaszítja az esztétikai értékítéletet, addig ezt Herbart kulcsfontosságú szereppel ruházza fel, az erkölcsös cselekedet mozgatórugójaként.

Kühne a herbarti szövegek olvasatán ezt az összefüggést úgy feltételezi, hogy míg a vezetés előkészíti az akaratot, létrejön a világ esztétikai ábrázolása is, mely az erkölcsi eszmék szerinti belátást készíti elő (Kühne 1976, 138).

Nevelő oktatás és annak eszközei

A nevelő feladata, hogy ismerje célját, és megfelelő eszközöket válasszon. Ahhoz, hogy munkája eredményes legyen, egyaránt rendelkeznie kell az elméleti és gyakorlati ismeretekkel. A közös munka nagy fegyelmet követel. Már korai művében, az *Allgemeine Pädagogik* című munkájában is arról ír, hogy *a nevelőnek könnyedén tudnia kell alkalmazkodni a változásokhoz, megteremteni a lehetőségeket, vagy éppen a véletlenrel összejátszani* (Herbart 1806, 58). Herbart a nevelőtől azt várja, hogy a gyermek szellemi erőit mozgásba lendítse, s hozzásegítse őket az új képzetköröket létrehozásához. A kibővülő világban a gyerekek ezáltal nemcsak több ismerettel, de megfelelő ítéletalkotással is rendelkeznek. Éppen ezek miatt, amikor Benner a herbarti oktatásról beszél, a tevékenység mindkét jellemzőjét: a nevelő oktatás ismeretelméleti és pszichológiai oldalát egyaránt hangsúlyozza, ahol a befogadás mellett legalább olyan fontos a spontaneitás és az aktivitás (Benner 1997b 72–78). Herbartot tehát nemcsak az oktatás, hanem az eredményes oktatás kérdése is érdekelte, nem kizárólagosan elméletet kívánt alkotni, hanem a gyakorlattal szemben kritikát fogalmaz meg. Ezt bizonyítják a következő sorok is: „A közönséges oktatás, mely nagyon keveset törődik a tanulók meglevő képességeivel, mert csak azt tartja szem előtt, amit meg kell tanulni, csupán akkor szokott a szükséges figyelem megteremtésén fáradozni, amikor a figyelem már hiányzik, s ezzel feltartóztatja az oktatás haladását” (Herbart 1932, 51). A herbarti szellemben működő nevelő ezzel szemben a figyelem, érdeklődés folyamatos ébren tartásán fáradozik. Nem csupán ismereteket ad át, hanem az ismereteket úgy tárja a gyermek elé, hogy közben a növendéknek értékítéletek alkotására legyen lehetősége. A feltárt világban ekképp találja meg a gyermek helyét, s alakítja ki értékrendszerét. A nevelő oktatás fogalma tehát azt jelenti, hogy az oktatás és a nevelés folyamata egymástól el nem választható tevékenységek, hanem egyszerre valósulnak meg a tanítás során. A nevelésnek e folyamatban nagyobb jelentősége van. Ez az erkölcsi jellem eszményéből fakad. Elsősorban nem művelt polgárokat akarunk képezni, hanem erkölcsös jellemeket nevel-

ni. Ugyanakkor azt is szem előtt kell tartanunk, hogy a gyermek a művelődés folyamatában válik erkölcsös jellemmé. Ha tehát a műveltség szerepét vizsgáljuk, nem találunk éles elhatárolódást a neohumanisták törekvésétől. Éppen ellenkezőleg, a herbarti célkitűzés egybeesik. Sokoldalú, művelt polgár képét tűzi ki célul, de mindennek csak akkor van értelme, ha az egész személyiséget ez a műveltség és sokoldalúság jellemzi, s értékítéleteiben mindig a jót választja, erkölcsösen cselekszik.

A német szakirodalom Herbart érdemét ebben az összefüggésben azért méltatja, mert a naiv olvasat ellenére, Herbart nem csak annyit tett, hogy a tanítás egyes elemeire reflektált, hanem a tanítás problémáját egy új tárgyalási dimenzióba helyezte. Geißler leírása nyomán Herbart kibővítette az oktatás fogalmát: definiálta a vezetés eszköztáráként, kimondta, hogy az oktatáshoz szorosan kapcsolódik a nevelői tevékenység is, valamint a vezetést oktatási tartalommal transzformálta. Vagyis ez a három fogalom összekapcsolódik, s egymástól nem elválasztható (Geißler 1970, 90). A kormányzás ezentúl a nevelés előfeltételét teremti meg, így ehhez a hármas egységhez: oktatás, nevelés, vezetés különös módon kapcsolódik. A vezetés az a folyamat, mely a világ esztétikai ábrázolása során a gyermekben a jót megerősíti, jellemét kialakítja, a kormányzás pedig az a nevelői tevékenység, mely a külső rendet, a tanítás feltételét teremti meg. Herbart már az *Allgemeine Pädagogik* című munkájában feltételezi, hogy bizonyára lesznek olyanok, akik majd vitatják, hogy a kormányzásnak van-e szerepe a nevelés során (Herbart 1806, 17). Számára ez egy olyan kulcsfontosságú feltétel, melyről mindenképp kell szólnia.

Bár Herbart a tanítás tartalmában nem említi a testi nevelést – amit Dénes Magda is (számos előde nyomán) kritizál⁵⁷ –, de ez nem jelenti azt, hogy teljesen a figyelmen kívül hagyja. Hogy a rendetlenkedésnek elejét vegyük, a következőket írja: „a testmozgásnak a mindenkori életkortól függő szükségletét már csak azért is ki kell elégíteni, hogy elhárítsuk azt a természetes nyugtalanságot, mely ebből a szükségletből ered” (Herbart 1932, 38). Mindezeket követően

⁵⁷ Dénes Magda testnevelést ír. (Vö. Dénes 1979, 140.)

beszél Herbart a pihenés szükségletéről, de hasonlóképp a testi fenyítésről.

Ahogy a tankönyvleírásokban láttuk, éppen testi fenyítés megengedése kérdőjelezte meg pedagógiájának módszerét, humanitását. De Herbart a fenyítésben nem a legfontosabb fegyelmező eszközöt látja. Helyette a testi fenyítés a büntetésnek olyan módszere, ami után a növendéknek eszébe sem jut a rossz cselekedet. „Hogy a tekintély és a szeretet jobban biztosítja a fegyelmet, mint akármilyen szigorú eszközök, az eléggé ismertes. Tekintélyt nem szerezhet mindenki, akinek tetszik; ehhez kézzelfogható szellemi felelősség, nagy tudás, alak, és külső megjelenés szükséges. Jóindulatú növendéknek szeretetét meg lehet ugyan nyerni hosszabb időn át tanúsított nyájas magatartással [...] a szeretetnek csak akkor van értéke, ha a szükséges szigorral párosul” (Herbart 1932, 40). A kormányzás feladata tehát, hogy előkészítse a nevelő tevékenységet. Ehhez pedig fegyelmet kell tartani, melynek két eszköze van: fegyelmezés: parancsok, tiltások, és a gyermeki figyelem lekötése, illetve ébren tartása: foglalkoztatás. A nevelőnek egyszerre kell feladatokat adnia a gyermekeknek, és egyszerre kell követnie természetes érdeklődésüket.

Sokoldalú érdeklődés

Herbart a sokoldalúságot olyan tulajdonságnak tartja, melynek nincs neme, társadalmi meghatározottsága és kora. Egyaránt tartozik fiúkhoz, lányokhoz, férfiakhoz, nőkhez és gyerekekhez, független attól, melyik országban járunk (Herbart 1806, 33). A műveltség a tapasztalatok és ismeretek összessége, mely közelebb hoz önmagunkhoz és a körülöttünk lévő világ megértéséhez. Az empirikus jelenségeket a műveltség által vagyunk képesek észlelni, megragadni és elemezni. A történelmi-társadalmi hagyomány ezáltal támpontot ad ahhoz, hogy milyen irányú nyitottság segíthet bennünket a kiegyensúlyozott élethez. Herbart szerint *az érdeklődés az érdekes tárgyakból és tevékenységekből indul ki. Ezek gazdaságán keresztül keletkezik a sokoldalú érdeklődés. A tanítás dolga az, hogy ezeket felhasználja, folytassa és kiegészítse*

(Herbart 1806, 35). Herbart az érdeklődés két körét különbözteti meg: a *megismerés körét, mely az ismeretekre vonatkozik és a részvét köre, mely az emberi kapcsolatokra irányul. A megismerés köre kiterjedhet általános kérdésekre, törvényszerűségekre és esztétikai kapcsolatokra. A részvét köre pedig az emberiségre, a társadalomra és a kettő kapcsolatára a létre vonatkozóan* (Herbart 1806, 44). Az érdeklődési körök nemcsak lehetőségei, de feltételei is a tanítási folyamatnak. Ahhoz, hogy ez a folyamat zavartalan legyen, szükséges tudatosítania a nevelőnek, hogy az új ismeretek elsajátítása nem azonnal, hanem négy lépcsőben történik. Az új ismeretekkel való első találkozás a statikus elmélyedés világosság foka. Majd mikor ezek mozgásba hozzák a régi tudattartalmakat, az a dinamikus elmélyedés asszociáció foka. A régi és új képzetek rendszerbe szerveződése a statikus eszmélkedés rendszerfoka, s amikor a két ismeretanyag vonatkozása evidenssé válik, az a dinamikus eszmélkedés módszerfoka (Herbart 1806, 42).

Képezhetőség

A nevelés céljáról, eszközéről, a nevelés mentén végbemenő értékátadásról felesleges lenne beszélni, ha nem hinnénk a gyermek képezhetőségében. A képezhetőség kérdéseire már több ízben utaltunk, s jelentőségére nemcsak az elmúlt évtizedek és korunk kutatója (Kühne 1976), de már Herbart is rámutatott 1835-ben *A pedagógiai előadások vázlatában*. Magyarul az 1. § is szó szerint adja vissza azt, hogy mit ért Herbart a fogalmon: „A pedagógiának alapfogalma a növendék képezhetősége” (Herbart 1932, 27). Majd azt írja: „A képezhetőség fogalma sokkal tágabbkörű, az anyag elemeire is kiterjed. Tapasztalatilag nyomon lehet követni azon elemekig, melyek a szerves testek anyagcseréjében szerepelnek. Az akarat képezhetőségének némi nyoma mutatkozik a nemesebb állatok lelkében, de az akaratnak az erkölcsiség szempontjától való képezhetőségét csak az emberben ismerjük” (Herbart 1932, 27). Hogy világossá váljon az első kijelentéshez tett megjegyzés, segítségül hívhatjuk Egon Schütz leírását, aki szerint fontos tudatosítanunk, hogy a képezhetőség többjelentésű fogalom, attól

függően, hogy mire vonatkozik. Hiszen vonatkozhat az anyagra is: ez esetben a képezhetőség formálhatóságot jelent (Schütz é. n., 21). Már e jelentésárnyalat ignorálása is komoly félreértésekhez vezethet a herbarti képezhetőség megértésekor. De még ha túl is jutunk a matéria és az emberi specifikum herbarti megkülönböztetésén, akkor is eltevelyedhetünk a herbarti fogalommeghatározás során, mikor a képezhetőséget más definíciók ismeretében határozzuk meg. Winfrid Böhm 1995-ben éppen ezért arra emlékeztet, hogy ne társítsuk a herbarti képezhetőség fogalmat Dilthey vagy Paulsen fogalomhasználatával, ahol Dilthey a képezhetőséget a tapasztalat során igazolja, illetve ahol Paulsen a képzés megértéséhez a képezhetőséget a növendék tulajdonságaként definiálja (Böhm 1995). Hogy Böhm igazolja állítását, utal Baumanns 1969-ben megjelent tanulmányára (Baumanns 1969), ami aláhúzza, hogy Herbart számára a képezhetőség nem empirikus, hanem metafizikai fogalom. Herbart számára ezért a képezhetőség azt a teret jelzi, ahol a különböző tudattartalmak találkoznak vagy, ahogy ő elképzelte, összeütköznek. Hogy a nevelő miként jár közre, éppen azon múlik, mennyire tudatos, s hogyan segíti a gyermeket a legfőbb cél, az erkölcsiség felé.

A meghatározás Böhm kutatása alapján még mindig nem teljes. A megállapítást ugyanis párhuzamba állíthatjuk Elmar Anhalt, az Internationale Herbart Gesellschaft elnökének két évvel később, 2004-ben tett felismerésével is. Véleménye szerint a képezhetőség fogalma nem maradhat meg csupán a metafizikai értelmezésnél, hiszen túlmutat *A pedagógiai előadások vázlatának* 1. §-a alapján levont konklúzióin. Álláspontja alapján érdemes megvizsgálni 1835 előtt is a képezhetőség herbarti „toposzát”, ami már a házitanítói évek jelenségeiben is megmutatkozik (Anhalt 2004, 111–132).

Bár több esetben Herbart követői és a reformpedagógusok ezt a gondolatot csak egysíkúan értelmezték, fontosnak tartjuk azt is kiemelni, hogy a növendék ártatlansága nyomán nemcsak megszabadul bizonyos korlátozó erőktől – vagy ahogy sokan vélik, eredendő természetétől –, hanem képessé is válik valamire: mégpedig az erkölcsiségre. Lelki érése nyomán bár alábbhagy hajlamainak, természetes vágyainak tombolása, de megjelenik benne a tudatosság és a

kontroll irányítúje is, ahol ismét ráébredhet arra, hogy szabadságában áll választani. A szabadság és a képezhetőség problémájához éppen emiatt még a 21. századi német kutatók is visszatérnek. Alfred Langewand a 20. századi kutatók véleményével egyezően ezen a ponton fellapozza Herbart korai írását: az *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung* című művét, ahol a képezhetőség és a szabadság összefonódik. Ez esetben arra kell gondolnunk, hogy ahhoz, hogy gyermek meghatározza, mi a jó, azt ő látja be az összefüggések megvilágítása során, s nem olyasvalami, amit a nevelő rákényszerít (Langewand 2002, 93).

2. A RENDSZER

Herbart 1798-ban (22 évesen) számol be szüleinek arról a felismeréséről, hogy *el kell szakadnia a fichtei rendszertől, s eddig számára ismeretlen terepen kell útját tovább folytatnia* (Herbart 1798, 84). Szüleinek írt levele, valamint (a korábbi fejezetben már szintén ismertetett) Fichte felé intézett kérdései arra engednek következtetni, hogy az 1798–1799-es évet tekinthetjük Herbart önálló rendszerötletének kezdeti pontjaként. A német kutatók Herbart leveleinek egybefűzése, majd kiadása során ugyanezt a megállapítást közlik, amikor Böhlendorf Risthez intézett levelét ismertetik 1798-ból: Böhlendorf szerint *Herbart megtalálta saját rendszerét*. A levél írója figyelmezteti Ristet, hogy *ez nem holmi tréfa, hanem vegye őt komolyan kijelentései hallatán*. *Steckkel együtt ugyanis alkalma volt heti egy órában Herbart filozófiai fejtegetéseit hallgatni, s minderről megbizonyosodni*. *Herbart felfogása nem Reinhold, Kant, Fichte vagy Schelling rendszeréhez hasonlítható, hanem a rendszernek egy egészen új fajtáját jelenti* (Böhlendorf 1798, LX–LXI). Természetesen ekkor még csak a rendszer csírái, az alapkoncepció volt jelen. Az előbb ismertetett fogalmak összetettsége jelzi, hogy az új rendszer kidolgozásához valóban bátorságra és időre volt szükség. Herbart egyúttal pedig nemcsak egy új világszemlélet alapjaira talált, hanem egy mások számára eddig nem tudományként aposztrofált területre csodálkozott rá: a pedagógiára.

Herbart első pedagógiai előadásait (Die erste Vorlesung über Pädagogik) – mint említettük – 1802-ben, vagyis ugyanabban az évben tartotta, mint amikor megjelentek Pestalozzi pedagógiájára vonatkozó feljegyzései, recenziói. Nem véletlen, hogy ezek tulajdonképpen azonos tartalommal rendelkeznek, de a különbség, hogy itt már Herbart lép fel tanítóként, s a megfogalmazott gondolatokat teljes mértékben sajátjának érzi. Későbbi törekvései már ezekkel az előadásokkal egyező irányba mutatnak.

Utaltunk arra is, hogy Herbartnak az első jelentős műve az *Általános pedagógia a nevelés céljából levezetve* című (*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Göttingen, 1806), mely a pedagógia célját a gyakorlati filozófiából vezeti le, döntően a kanti etika alapján. A következő 10 évben is alapvetően filozófiai írásokat jelentet meg. Majd a pedagógia másik eleme ezt követően kerül kidolgozásra, a pszichológia, melyet egy olyan tudománynak képzel el, ami a matematikára és a metafizikára támaszkodik. A könyv címe is már ezt a koncepciót sugallja: *Pszichológia mint tudomány újszerűen: tapasztalati, metafizikai és matematikai alapokon* (*Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*, Königsberg, 1824). Az egyes művek, tudományok összekötésének célja, hogy a pedagógiát tudományként igazolja. További művei is ezt a tudományos törekvést támasztják alá, melyek közül a legkiforrottabb *A pedagógiai előadások vázlatja* (*Umriss pädagogischer Vorlesungen*. 2. Aufl. Göttingen 1841) című munkája lett.

Ahogy a legtöbb tankönyvíró is hivatkozik Herbart rendszerteremtésére, Herbart a pedagógia tudományos megalapozására a gyakorlati filozófiát, vagyis az etikát, valamint a pszichológia tudományát hívta segítségül. (A pedagógia célrendszerét a gyakorlati filozófiából vezette le, eszközrendszerét pedig a pszichológia által ismertette.) Herbart ezzel a tudományos pedagógia lehetőségére adott reményt. Idővel mégis kérdésessé vált, hogy a pedagógia megalapozásához elegendő alapként szolgál-e az etika és a pszichológia. A herbarti rendszer egyre összetettebb, kidolgozottabb lett. Az etika és a pszichológia eredetként megjelent a metafizika, majd a pszichológia mellett az esztétika tudománya. Az esztétika tehát a psi-

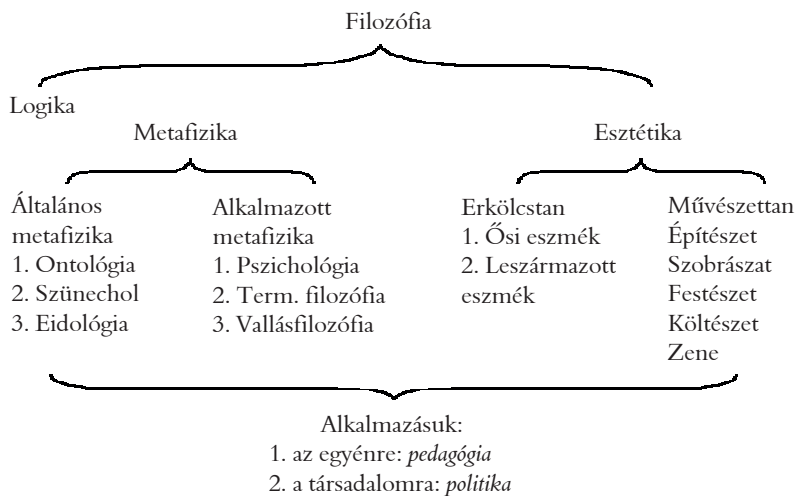
chológia társtudományává lett, melynek majd csak alrendszereként található meg az etika, továbbra is, mint a pedagógia célrendszere.

A herbarti rendszer fő tudománya, a filozófia így a következő tudományterületekből áll: a metafizika mint teoretikus filozófia, ami a dolgokat realitásuk szempontjából tekinti. A metafizika tehát mint végső tudomány szerepel, alapfogalmaira a jelenségvilág ellentmondásaiból engedhetünk következtetni. Herbart szerint az emberi érzékelés által előálló sokszínűséget, az ezzel járó ellentmondást ugyanis más tudományterület nem tudja feloldani, csak a metafizika. A metafizikai vizsgálódások során a végső dolgok viszonyrendszere tárul elénk. Az esztétika eszmetan: egyetemes értéktudomány, melynek egy fejezete az etika, olyan általános tudomány, mely a dolgokat értékük szempontjából vizsgálja. Ítéletei minden esetben a tetszés, nemtetszés tudatával járnak együtt. Az általános esztétika feladata az erkölcsi elemek feltárása, amelyek értékítéletet váltanak ki. A metafizika azzal foglalkozik, ami „van”, az esztétika azzal, aminek lennie „kell”. Az etika tárgya az akarat, feladata az akarat normáinak (végső a priori princípiumainak) meghatározása; az akarat értékét, méltóságát meghatározó végső elveket van hivatva megállapítani. Az etika feladata Herbart szerint ezáltal bizonyos alapeszmék feltárása, melyek az egyén erkölcsösödésének az útját jelölik ki. Az öt alapeszme: belső szabadság, tökéletesség, jóakarat, jog, méltányosság eszméje. A pszichológia a nevelés céljának megadásán túl (etika) pedig a nevelés eszközeként szolgál.

A következőkben így a herbarti pedagógiát meghatározó diszciplínák (úgy mint a metafizika, esztétika és a pszichológia) rövid leírása következik. A megnevezett tudományterületek kiemelése Herbart 1831-ben kiadott *Kurze Encyklopaedie der Philosophie* című munkája (Herbart 1831, 16–338) alapján indokolt. Herbart az előszóban arról ír, hogy a könyv egy általános szükségletnek tesz eleget, ami korábbi rendszerteremtő írásaihoz kapcsolódik. Herbart meghatározza a gyakorlati filozófia, a metafizika, a pszichológia és a természetfilozófia alapfogalmait, rendszertani összefüggéseit. A könyvet 1841-ben adták ki újra. Herbart mindkét könyv előszavában kiemeli, ajánlja Drobisch munkáját, metafizikai, vallásfilozófiai alapvetését, illetve témában megjelent könyvét, valamint szintén említést tesz az 1841-

es kiadás előszavában Taute megjelent történeti-kritikai könyvének első kötetéről, amit szintén jó szívvel ajánl.⁵⁸

Mindemellett mégis érdemes odafigyelni azokra az elemzőkre (Hostinský 1891, VIII), akik szerint Herbart később megjelentetett műveiben sem módosított fiatalkori álláspontján, legyen szó az *Allgemeine Praktische Philosophie* (1808) vagy a *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* (1813), esetleg a *Kurze Encyclopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten entworfen* (1831c) című írásáról. Vagyis könyvei egységes életműként értelmezhetők, törekvése, alapgondolata több művéből kiolvasható.



1. ábra. *Herbart rendszere*

(Fináczy Ernő: *Nevelélméletek a XIX. században*. Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Kiadása, 1934. 90. oldal; Orosz Gábor [szerk.]: Fináczy Ernő: *Nevelélméletek a XIX. században*. <http://mek.oszk.hu/07200/07285/kep1.gif> Letöltés ideje: 2010. 04. 29. 12:12)

⁵⁸ Az idézett könyvek jó példának bizonyulnak arra, hogy Herbart nem másoktól elszígetelt kutatóként dolgozott. Mindkét gondolkodó Herbart tanain indult el, Herbarttal élénk levelezést folytatott.

Metafizika – Ismeretelmélet

Herbart már a kezdetektől elmélyült más filozófiai rendszerek megértésében. Ezt bizonyítják a 18. század végén, illetve a 19. század elején megfogalmazott reflexiói is. Jegyzeteket készített Kant, Fichte, Spinoza és Schelling műveihez (Herbart 1794 3–4; Herbart 1796b, 9–11; Herbart 1796c; Herbart 1800a, 17–33; Herbart 1800b; Herbart 1800c). Herbart részletes metafizikai elmélkedését két könyvben olvashatjuk. Az első kötet 1828-ban, míg a második kötet 1829-ben jelent meg. Karl Kehrbach az első kötethez (egy újabb kiadás során) a következőket fűzi: Herbart már 1816-ban, illetve 1818-ban ki akarta adni, illetve megjelentetni. Sőt, Herbart erről úgy nyilatkozott, hogy ezeket a gondolatok már 10 éve lejegyezte: a metafizika „fő pontjait” már 1806-ban, illetve 1808-ban megjelentette. S valóban, ha Karl Kehrbach második kötetét vesszük kézbe, akkor erről személyesen is meggyőződhetünk a *Hauptpunkte der Metaphysik (Hauptpunkte der Logik)* című írás olvasásakor. A keletkezési évből látjuk: a metafizika alapjait Herbart az *Allgemeine Pädagogik* megjelenésével egy időben dolgozta ki, meglehet még vázlatosan. A kiadó, Karl Kehrbach a szöveg megértéséhez egykori tanítványához, Karl Steigerhez intézett levelét idézi (Kehrbach 1887, XI), mikor Herbart megküldi metafizikai írását, de kísérőlevelében hozzáfűzi: *tanítványa egyelőre még vázlatos, de kerek, lényegében összeszedett írásra számítson. S bár várja Karl válaszát, de nem akarja ezzel terhelni, hiszen metafizikai felfogását ő már úgy is jól ismeri, a leírtak számára ismereteseek.* Mindezek ellenére elképzelhető, hogy még Karl is (sőt, a szövegkörnyezetből úgy tűnik, maga Herbart is) meglepődött, hogy az évek során kiérlelt metafizikai állásfoglalását mindössze 24 óra alatt lejegyezte, de úgy gondoljuk, nekünk kutatóknak mindenképp érdekes információ. S fel is tesszük a kérdést: vajon mi okozhatta azt, hogy metafizikájának részletes kidolgozására, s megjelentetésére csak később került sor?

Kehrbach Hartensteinre utal, aki feltételezi, hogy Herbart közel egy időben tökéletesítette metafizikáját pszichológiai gondolatmenetével. De a pszichológiával előbb végezhetett, s csak miután kiadta azt, akkor, egészen gyorsan kidolgozta a metafizikát is (Kehrbach

1887, VII). 1813-ban *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* című művében a metafizika feladatáról ír: a metafizika feladata a helyes fogalmak kimunkálása, ami miatt ez a tudományterület a filozófia alá sorolható első tudomány. *A metafizika a legősibb az első tudományok között* (Herbart 1813, 3). A metafizika tehát többi tudomány számára, melyek a herbarti rendszer elemét képezik, megalapozó jelleggel bír.

Részletes metafizikai mű megírására csak 1828-ban kerül sor: *Allgemeine Metaphysik nebst den Anhängen der philosophischen Naturlehre* címmel. Kehrbach gyűjtése nyomán elmondható, hogy az „Általános metafizikának” 1829-ben kiadott második kötete is már az íróasztalban volt, s nem az alatt az egy év alatt készült el, sokéves kutatómunka eredménye. Vagyis az előbb említett fiatalkori jegyzetek elkészítésével – még ha nem is tudatosan, – de – ennek a gondolatmenetnek körülírására törekedett, amit 1816-ban vagy 1818-ban ezen könyv kiadatlan formájában már kiérlelt (Kehrbach 1887, VII). Metafizikai állásfoglalására több művében visszautal. Ezért ha meg akarjuk érteni a herbarti pedagógia lényegét, értenünk kell kapcsolatát a metafizikával is.

A herbarti metafizika megértése ugyanakkor nem egyszerű. Éppen ezért nem is a rendszer alapos tárgyalására vállalkozunk, hanem azon lényegi elemeinek kiemelésére, melyek a pedagógia tudományos értelmezésekor jelentősek.

Herbart metafizikai rendszerének értelmezéséhez még Herbart halála előtt, 1834-ben Strümpell is készített magyarázatot (Strümpell 1834). Bár könyvének első részében csak a rendszer filozófiai konzekvenciákat interpretálja, addig a második rész teljességében a metafizikáról értekezik. Az ismeretelmélethez a metafizika részeit mutatja be, s tulajdonképpen abba a megismeréstartományba vezet el, ahol már alábbhagy a szkepszis. Hasonlóan a kanti ismeretelmélethez, ahol a gondolkodásunk végső alapelveire kérdezzünk rá. Miképp kérdezhetünk rá a lét végső alapjaira? Mit tételezünk fel mindazok mögött, amit tapasztalni vagyunk képesek, s létünket meghatározzák? Vagyis itt azokról a végső elvekről van szó, melyekről nincs közvetlen tapasztalatunk, de gondolkodásunkra jellemzők.

A kérdésre adott válaszok meggyőződésünket, hitünket jellemzik, tapasztalatainkat feltételezik.

Mint említettük, Herbart nem szakadt el elődeinek meglátásaitól sem. Kant rendszerében fontos szerepe van a jelenségvilág és a magánvaló lét kettősségének. Felfogása szerint amit tapasztalni képesek vagyunk, az csupán a dolgok valós lényegének látszata. A dolgok igazi természetét, a dolgok magánvaló létét, vagy ahogy Kant kifejezi, „Ding an sich” létét nem vagyunk képesek megismerni. A szubjektum ugyanis mindig önmagához igazítja a látottakat, nem tudja azokat valóságukban felfogni. Ezen a gondolatmeneten indul el Fichte is, és jut el egy szélsőségesebb állásponthoz: a szubjektum tapasztalati tere önmaga konstrukciója. Az érthetőség kedvéért azt is mondhatnánk, világunkat megálmodjuk, a jelenségeknek csak szubjektív alapon létezik értelme. A dolgok önmagukban zárt egységek, de hogy ezek között milyen viszonyt feltételezünk, az már egyéni döntés kérdése. A szubjektív idealizmus álláspontja szerint minden tapasztalás lehetőségét ezért önmagunkban hordjuk.

Herbart bár Fichte fejtegetésein indul el, de Fichtén túlhaladva a kanti műveket tanulmányozza, majd eltérve mindkét jelentős elődjétől, egy ún. realista világképet teremt. Szerinte is, amit érzékelünk, az csupán a dolgok felszíne. Minden dolognak van egy olyan lényegisége, mely a látszat mögött található, s ami már a továbbiakban nem jellemezhető. A lényeg feltárása után ugyanis minden további jellemzés csak félrevezetne a megismerésben. A felszín mögött rejlő lényegiség neve pedig reálé. A reálék mint végső fogalmak értelmezhetők, és nemcsak a dolgok látszat mögött létező valóságai, de azoknak mozgatói is.

A reáléknak azért nincsenek meghatározásai, mert belőlük ered minden. A reálék tehát a herbarti rendszer végső fogalmai, a világ sokszínű tapasztalatának kiindulópontjai, a látszat mögött álló lényegi alapstruktúra elemei. A reálékat ezért nem lehet abban az értelemben megvizsgálni, mint a jelenségeket, mert az értelmezés már az ember belső folyamataival kerülne kapcsolatba, s nem a vizsgált reáléval. Alan Blyth Herbart-interpretációja szerint a reálék olyan egyszerű, megsemmisíthetetlen, megismerhetetlen entitások, me-

lyek közé az emberi lélek is hozzátartozik (Blyth 1891, 70). Herbart tehát a reálék leírásakor kijelöli az emberi világ kezdetét s a megismerés határait. A reálék megszilárdításával véget vet annak az okoskodásnak, melyek a végső okok eredetére kérdez rá. A reálék örök, változatlan alapfogalmak. Ebben a tekintetben pedig nem tér el sem Kanttól, sem Fichtétől. A herbarti rendszer utal Leibniz monaszelméletére is,⁵⁹ miszerint a világnak vannak végső, változatlan elemei. S ahogy Leibniz monaszai, úgy Herbart reáléi is mozgásban vannak.

Herbart rendszerében a mozgás elvezet ahhoz, hogy a reálék találkozzanak, egymáshoz viszonyuljanak, s mint egymással harcban álló létezők erőit, illetve ellenerőit fejtsenek ki egymásra. A reáléknek ez az egymáshoz való viszonya, mechanikája az, amely megjelenik a tapasztalati világban, s az ember ezt a helyes megismerés során képes értelmezni. Vagyis Herbart szerint az ember nem a fichtei értelemben kapcsolja össze a tárgyakat, hanem úgy, hogy felismeri a jelenségek összefüggő sorát. Mindebből nem következik egyértelműen, hogy Herbart szerint képesek vagyunk a teljes megismerésre, de az mindenképp, hogy helyes ítéleteket hozhatunk. Dénes Magda szerint „míg Kant szerint a tudat hat kényszerítően a valóságra, és a valóság igazodik a tudathoz, addig Herbart szerint megfordítva: a valóság hat kényszerűen a tudatra, és a tudat igazodik a valósághoz. Kant kopernikuszi tettét tehát Herbart visszájára fordította” (Dénes 1979, 39). Azonban azzal, hogy a lélek is reálé, vagyis örök, változatlan lényeg, mégsem az lenne a szerencsés, ha ezt igazodásként fognánk fel, hanem inkább viszonyulásként értelmeznénk. A világ megismerése során az ember sem marad passzív. Vagyis a lélek is hat a körülötte lévő világra, változási folyamatok sorát okozza. Nemcsak rá hatnak, hanem ő is hatással van. S ebben a tekintetben azt kell mondanunk Dénes Magdával szemben, hogy a valóság csak annyira hathat a lélekre, mint bármi másra. Sőt, a lélek ennek a valóságnak

⁵⁹ Leibniz a világ alkotórészeinek legkisebb egységét monasznak nevezi. Mindent ezek a legkisebb egységek építenek fel. A monaszok oszthatatlanok, változatlanok, pontosabban minden változási lehetőségüket magukba foglalják, nem a környezetük által „kapják” (vö. Leibniz 1986).

fontos eleme, mely eredendően kapcsolatban áll a lét többi összetevőjével, s azokra hatást gyakorol. Így helyette inkább Kiss Endre megállapításával értünk egyet, aki a herbarti metafizikát a következőképp ismerteti: „A metafizikát ugyanis nem egy eleve esszenciálisan adott, eleve helyes megalapozásnak tekinti, amelynek szükségszerűen léttörvényi dimenziója van, de feladatnak fogja fel, amely a helyes fogalmak kialakításához vezet. Ebben a koncepcióban tehát nem a fogalmak vezetnek a metafizika megalapozásához, azaz nem a metafizika alapozza meg a fogalmakat. A metafizika nem rendszer, nem alapelv, nem végeredmény, de feladat, valójában azonban módszer” (Kiss 2004).

Esztétika

A kutatásaink nyomán megbizonyosodtunk arról is, hogy Herbart pedagógiájának megértésben döntő, hogy értjük-e esztétikai állásfoglalását. Nem véletlen emiatt, hogy azok a kutatók, akik a történelem folyamán Herbart pedagógiáját igyekeztek objektív, s ezáltal sokszor a közvéleménnyel szemben új megvilágításba helyezni, ismertették rendszerének esztétikai jelentőségét is. A 19. századtól kezdve a német kutatók mellett a környező országok törekvései közül is találunk erre bizonyítékot (vö. Hostinský 1891).

Az esztétika alapos megértése érdekében így útmutatást adhatnak már az évszázadok folyamán létrejövő interpretációk, de ha a jelenkori állásfoglaláshoz kívánunk közeledni, érdemes a primer szövegeken túl az Internationale Herbart Gesellschaft eredményeit is számba vennünk. A társaság 2009-ben a kétévente megrendezésre kerülő Herbart-konferenciáját Herbarts Ästhetik témakörben hirdette meg, majd adta ki a konferencia tanulmánykötetét (Schotte 2010). A könyv alcíme (*Studien zu Herbarts Charakterbildung*) már előrejelzi, hogy az esztétikának milyen jelentős szerepe van a jellemképzés során. Miről is van tehát szó?

Herbart esztétikájában elsősorban Schiller esztétikai írásainak, valamint Pestalozzi tanításának hatását véljük felfedezni. Herbartnak a

témára vonatkozó írásai közül a már megemlíttett korai írása, *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung* című értekezése emelkedik ki. Herbart ugyanis ebben az írásában is már a nevelés feladatáról, a moralitásról ír (Herkart 1804b, 47). Véleménye szerint minden e köré rendeződik, a nevelés minden mozzanatában ezt az egyetlen dolgot szolgálja. A nevelés célja a jóakarat kialakítása, ami feltételezi, hogy ennek lehetősége azért adott, mert az ember alakítható. *A nevelő számára ezért az erkölcsiség esemény* (Herkart 1804b, 48). A nevelő feladata, hogy a spontán jó cselekedeteket tudatosítsa a növendékben, majd a növendék a belátás segítségével ezt a jót akarja. A növendéknek éppen ezért viszonyokat kell maga előtt látnia, képesnek kell lennie a jó és a rossz megkülönböztetésére.

Az esztétikán alatt ezért itt elsősorban nem ízlést értünk, hanem az esztétikai ítélet képességét. Az esztétika bemutatja a társadalmi jellemzőket, produktumokat, de feltárja a dolgok összefüggéseit, viszonyait is. A feltáruult világ bár a tetszés – nem tetszés ítéletei alá esnek, de a herbarti esetben felette állnak pillanatnyi hangulatállapotunk megítélésén. Mindezzel továbblépünk a művészeti értelemben vett esztétikai megítélésen, a döntés tulajdonképp a magasabb rend törvényszerűségének felel meg. Így az erkölcsi mivoltában megerősített növendék, ha szembe találja magát egy tudatállapotának ellentmondó döntési helyzettel, azonnal tiltakozni kezd. Éppen ezen megfontolás miatt mondja Herbart egy másik helyen, hogy *fogalmainkba teljesen be vagyunk zárva, és éppen emiatt, mert mi így vagyunk, a fogalmak döntenek a dolgok való természetéről* (Herkart 1813, 127). Vagyis mindennek létezik egy ún. való természet, a világban megjelenő dolgok között kapcsolat és törvényszerűség uralkodik. Az ember nem tehet mást, ha helyesen kíván eljárni, minthogy felismeri ezt az igazságot, s ahogy már az ókori görögök is, ennek az igazságnak, a legfőbb Jónak megfelel.

Az esztétika így tartalmazza az erkölcostant, s különbözik a művészettől. A szép értékét a jónak világban való kibontakozása alá rendeli. Talán éppen ezek miatt érthető, miért mondja Blaß, hogy Herbart erkölcsi ízlés koncepciója és az erkölcsi szép gondolata ebben a megközelítésben hasonlít a német idealizmus kanti, fichtei vonalához,

kapcsolódik Schiller neohumanizmusához, találkozik Humboldt és Goethe gondolatvilágával és mindezek mellett felfedezhetjük esztétikájában a platóni erkölcsstan recepcióját, nevezetesen a kalokagathia ideálját (Blaß 1872, 18).

Gyakorlati filozófia – Etika

Mindezekből talán érthetővé vált, hogy az esztétika területéről az erkölcs területére milyen vonatkozásban halad a herbarti gondolat. Az erkölcsi ítélet mindig csak az akaratviszonyokra vonatkozik (Dénes 1979, 44). A tanítás középpontjában ezért az akarat formálása, a szilárd jellem kialakítása áll, ami mellett az ismeretanyagok elsajátítása csak másodlagos tényező. Herbart ez irányú erőfeszítései abszolút kanti, valamint neohumanista elvek megvalósítása felé mutatnak.

Az etika tárgya tehát az akarat. Herbartnál azonban nem az ész vezeti el a jóakarat fogalmához, nem kíván egy egyetemes törvényt állítani a szabad egyén elé, mint Kant, hanem a morális cselekedetet az egyéni értékítéletre bízta. Aki azt mondja, *akarom, az azt jelenti, hogy ezt ő már a jövő számára képzeletben uralja: úgy látja magát, mint aki ezt keresztülvitte, birtokolja és élvezi. Ha nem tudja, akkor ez viszont jelzi azt is, hogy ő ezt már nem akarja tovább* (Herbart 1806, 99). Az egyén nem szabályok uralma alatt áll, hanem szabadsága által választ. A nevelés során a nevelőnek bár tekintettel kell lennie a gyermek érzékeny lelkére, ugyanakkor nem mentesítheti a gyereket a fegyelmezés aktusa alól, amikor is a gyermekre korlátozó intézkedések méretnek, hiszen a társadalomban is mindenkinek el kell viselnie a törvény szabta korlátokat, szabályokat. A nevelő megteremti azt a teret, ahol a gyermek nyugodtsága és fegyelmezettsége révén ítéletet képes alkotni. A fegyelem mibenlétét Herbart elsősorban a szeretetben és a tekintélyben mutatja meg, mintsem szigorú eszközökben. A rosszakarat megnyilvánulásait nem kell komolyan venni, mint rossz jeleket. Azt a jellemet, amely viszont már elromlott, nem lehet teljes egészében megjavítani. A rosszakarat megnyilvánulása rendellenes, s a külső szabályokba ütközik. Minél jobban hozzászokott a gyerek ahhoz,

hogy valamilyen közös akarathoz, közösséghez tartozzék, annál kevésbé tudja majd elviselni, ha a rosszakarát megmutatkozását követően egyedül hagyják. A társas szellem a gyermektől így távol tartja a rosszakaratot, de ezen tartózkodás még nem a jóakarát. A jóakarát csíráit a nevelő jóságával, szigorúságával, nyájasságával bonthatja ki a gyermekben. A boldogság az erényes életet követi, de ennek bekövetkezése nem szükségszerű, csupán lehetséges. A boldogság elérésében ugyanakkor az erkölcs szerepe megkerülhetetlen, elvesztetése elégedetlenséget von maga után.

Az erkölcsan legmélyebb fundamentumát – ahogy a fogalmi meghatározásban kifejtettük – az alapeszmék alkotják. Az alapeszmék különböző akaratviszonyokat jelenítenek meg, melyek arra is rámutatnak, mit kell mérlegelnünk egy-egy választásunk során. A kötelesség és erény fogalma ezért önmagában nem meggyőző, de az alapeszmékből levezethetők. Az etika lényegét tekintve tehát nem kötelességről, vagy az erény(ek)ről szóló tanítás, hanem ideatan: egy eszményi állapot felvázolása, melynek egész életünkben maradéktalanul biztosan megfelelni nem tudunk, de amire egész életünkben törekedhetünk.

Rendszertani szempontból – ahogy ezt Dénes Magda összefoglaló munkájában is megtalálható – az alapeszmék a pedagógiát a következőképp szolgálják: a belső szabadság eszméjének akkor felelünk meg, ha akaratunk és erkölcsi belátásunk egymással összhangban van. Az ember ilyenkor erkölcsileg szabad. Az akaratnak az erkölcsi belátás nyújtotta mintaképhez való igazodás feltétlenül tetszik. A tökéletesség eszméje azt kívánja az embertől, hogy akarata erős, megingathatatlan, koncentrált legyen. A jóakarát eszméje arra indítja az embert, hogy önző érdekeiről lemondva mások akaratát, amennyiben az erkölcsileg nem elvetendő, jóindulatúan támogassa. A jog eszméje azt követeli, hogy több valóságos akarat összeütközése esetén a jogszabály érvényesüljön. Ez az eszme új területet tár fel, az akaratoknak ki kell törniük a külvilágból, amely a többiekkel közös. A jog több akarat szabályként felfogott egyetértése. Végül a méltányosság eszméje szerint a szándékos jó cselekedet jutalmat, míg szándékos gonosztett büntetést von maga után, mégpedig azonos arányban, annak élvezetével vagy elszenvedésével.

Az alapeszmék tehát olyanok az erkölcsi létben, mint a reálék a metafizikában. Ideálisak, tökéletesek. A metafizikában a helyes gondolkodás útján a reálékhoz juthatunk, az etikában, s ezzel a herbarti értelembbe vett esztétikában a helyes cselekedetek útján az erkölcsi jellemhez. Herbart tehát azt mondja, *az erkölcsi ítéletalkotás nem egyszerű folyamat, hiszen nem aközött kell választanom, hogy valamit akarok vagy nem akarok, hanem összefüggésében kell látnom az adott kérdést, amiről ítéletet hozok. Az összefüggés vizsgálata során ugyanakkor nem azt nézzük meg, a tárgy hogyan viszonyul a többi tárgyhöz, hanem úgy, hogy megnézzük, a vizsgálandó kérdés az erkölcsstanban mire irányul: értékre, vagy az értéktelenre* (Herbart, 1836, 348).

Mivel a herbarti pedagógiának talán legfontosabb vezérfonala az etika, ez indokoltta tette elemző, összehasonlító elemzések születését. A korunkban megjelent munkák közül inkább bizonyos problémákon keresztül jutnak el a herbarti etikához, s kevésbé a direkt kérdésfeltevés által. Ezen okokból kifolyólag pedig talán érthető, hogy az Internationale Herbart Gesellschaft is a gyakorlati filozófia kapcsán, miért hivatkozik az 1960-as, illetve 1970-es években megjelent könyvfejezetekre, valamint miért ajánlja Benner „negatív morál” kutatási eredményeit a herbarti etika megértéséhez (Benner 2006).

Pszichológia

Blaß megállapítása szerint Herbart már 1811 óta dolgozott egy metafizikára és matematikára alapozott pszichológián. Blaß szerint Herbart pszichológiájának elismertetése kezdetben nem volt akadálymentes, ugyanis hiányzott az a közönség, mely a herbarti metafizika alapjait ismerte volna, s ezáltal átláthatta volna teljességében Herbart érdemét. Herbart később megjelentetett metafizikai okfejtése során így már a bevezetőben a két tudományterület összekapcsolódását magyarázza, majd korábbi művére utalva meghatározza a pszichológia érvényességét. Véleménye szerint a pszichológia szükségessége ott lép életbe, amikor meg kívánjuk érteni, hogy a dolgokról alkotott képzeink miként kapcsolódnak össze, s hogyan kötődnek hoz-

zánk. Herbart szerint ugyanis ez *nem a realékból, de sokkal inkább a bennünk lezajló pszichológiai folyamatból következik* (Herbart 1828, 15).

Herbartnak a témára vonatkozó átfogó műve 1816-ban született meg *A pszichológia tankönyve* címmel (*Lehrbuch zur Psychologie*. Königsberg und Leipzig 1816). A pszichológia tudományos legitimációjára – mint ahogy már utaltunk rá – feltétele volt a pedagógia diszciplína megjelenésének. De mivel a pedagógiához hasonlóan ekkor még a pszichológia sem kapott tudományos rangot, így Herbartnak a pedagógia elismertetése kapcsán a pszichológia tárgyterületét is igazolnia kellett. Bár halála után, s elsősorban a 20. századtól kezdve folyamatosan kritizálták észrevételeit, érdemei mégis vitathatatlanok, s kimutatható, hogy a későbbi korok pszichológiai állásfoglalásának, módszerének, terminológiájának fontos kiindulópontjává lettek. (Többek közt említésre méltó a Bevezető részben említett Wilhelm Wundt, aki az akadémikus pszichológiát megeremtetette Európában, illetve megszervezte az első pszichológiai kutatással foglalkozó laboratóriumot.)

Herbart elsőként a pszichológia tárgyát, feladatát, eszközét határozta meg, amihez a múltbéli tapasztalatokat hívta segítségül. Belátta, hogy – hasonlóan a pedagógiához – a pszichológiának mint tudománynak elfogadtatására már az ókori görögöktől kezdve születtek elképzelések. Filozófusok, költők, történetírók mind nyilatkoztak arról, mi az, ami minket, embereket más lényektől megkülönböztet, de Herbartig egyikük sem vállalta fel azt a szerepet, hogy ezeket a tapasztalatokat rendszerezze. Herbart rendszerező tevékenysége nem azzal a következménnyel járt, hogy az eddigi tapasztalatok összefűzésével egy zárt, koherens egységet alkotott volna, hanem éppen ellenkezőleg, azt hangsúlyozta, hogy e tudományterület feladata az új megfigyelések, tapasztalatok folyamatos bevonása a megismerésbe. A tudomány feladata ezáltal az, hogy az új eredményeket ne önkényesen alkalmazza, hanem a rendszeren belül helyezze el és értelmezze. A pszichológiának Herbart szerint éppen emiatt nemcsak az az érdeme, hogy képesek vagyunk az egyént jobban megérteni, hanem az is, hogy jobban rálátunk a történelmi folyamatokra. Ahogy Herbart mondja: *az egyént a történelem nélkül nem érthetjük meg teljesen,*

de a történelem az csak az egyének összehatásából bontakozik ki. Így végül Herbart arra a következtetésre jut, hogy az egyént kell megismernünk, s majd csak ezt követően a társadalmi folyamatokat, de a megismerés folyamán segítség lehet számunkra, ha kezdetben nagyobb, általánosabb folyamatokra összpontosítunk (Herbart 1825, 21).

Azt tudjuk, hogy egy-egy megismerési folyamat, s akár egy tudományos felfogás is egy adott kor eszméihez, gazdasági-társadalmi feltételeihez kötődnek, éppígy a herbarti pszichológiájának is voltak olyan előzményei, melyek valamelyest mégiscsak akadályt jelentettek abban, hogy ez a megismerési folyamat a korban kibontakozzon. Herbart előzetes tapasztalatai elsősorban a Wolff-féle képességlélektanhoz, s személyes tapasztalataihoz, köztük Pestalozzi instrukcióihoz fűződik. Ez nemcsak a rendszerzésben, de a pszichológia felfogásában, irányultságában is megmutatkozik. (S ami miatt az utókor támadta is.)

Herbart hangsúlyozta az életkori sajátosságok szerepét – amire már előadásai során Kant is figyelmeztetett –, s e lelki sajátosságok szerint írta elő a tanár és a növendék együttműködésének menetét. Figyelmeztetett arra is, hogy az ember képezhetősége a kor előrehaladtával csökken, a tanító a növendékre fokozatosan kisebb befolyással bír. A gyermek tapasztalatai összekapcsolása során határozza meg magát, s bontakoztatja ki érdeklődését, képességeit. A herbarti pszichológia ezáltal kötődik az empirista pszichológiához: a növendék a szemlélődés során egyre szélesebb környezetre vonatkoztatja magát azért, hogy kapcsolódási pontot fedezzen fel önmaga és nagy gondolkodók, művészek között. A pszichológia területe így maga a belső valóság, ahol helye van az egyén kapcsolatainak is. Ami a racionalizmus irányába mutat, hogy mialatt az ember tapasztal és belső valóságában él, reflektál is arra. Megfigyeli önmagát és cselekedeteit. Herbart ebből a megfontolásból mondja, hogy a *pszichológia előfeltétele az önmegfigyelés* (Herbart 1813, 36). Ez a pszichológia tehát abba az irányba mutat, hogy tudatosítsuk, hogy az embernek – s ha nevelésről beszélünk, a gyerekeknek – milyen indítékai vannak a cselekvésre, s azoknak hatása hogyan értelmezhető a szűkebb-tágabb közösségben.

Mindez érthető is. De ezen túlmenően a pszichológia meghatározásakor szükséges volt Herbartnak a rendszerszemléletében gondolkodni. S mivel rendszerében a pszichológiát nemcsak pedagógiához, de egy nagyobb egységhez, a metafizikához is kapcsolta, ezért ismertetnie kellett azt is, hogy a pedagógiának, pszichológiának, sőt esztétikának és etikának szinte egyértelmű kapcsolódása mellett a pszichológia milyen relációban van a metafizikával.

Így Herbart nem maradhatott meg csupán annál a kijelentésnél, hogy a pszichológia tárgya a lélek, hanem arról is nyilatkoznia kellett, mit jelent ez ismeretelméleti szinten. Ezek alapján addig jutott, hogy véleménye szerint a lélek – ahogy a metafizikában is leírtuk – reálé, örök létező. A reálé természete az, hogy fenntartja magát, hogy ezekben a viszonyokban önmaga tud maradni. Az önmegfigyelés, illetve a külvilág megfigyelése ezt teszi lehetővé. A lélek e tevékenységekben képzeteket alkot. Valószínűleg azért, mert a lélek önmaga fenntartására törekszik, olyan új képzetek lehetőségét keresi, melyek a jelenlevőkhöz hasonlóak. A lélek ezáltal bár változatlan létező, mégis aktív, s a megfigyelés, illetve másokra vonatkozása során jellemet alkot. Vagyis próbál egy önmagához hasonló változatlan létezőt, s ezzel következetes viselkedérendszerrel biztosítani. Ahogy a rendszer kidolgozása után ezt Herbart *A pedagógiai előadások vázlat*a című művének egy lábjegyzetében is magyarázza: „A nevelés csak akkor van hatalmunkban, ha bele tudunk plántálni a gyermeki lélekbe egy nagy gondolatkört, amelynek részei a legszorosabban összekapcsolódnak, s amelynek elég ereje van ahhoz, hogy legyőzze a környezetből fakadó kedvezőtlen hatásokat, a jó hatásokat pedig feldolgozza és magába olvassza” (Herbart 1932, 42). A herbarti esztétikai állásfoglalást ismerve ez a jó gondolatkör pedig a dolgok természetes rendjét mutatja be, s védi a gyermeket attól, hogy gondolataiban s ezzel lelkében is kuszaság legyen.

Herbart érdeme így kétségtől vitathatatlan, még akkor is, ha a tankönyvekben úgy jelenik meg, mint a mechanikus pszichológia megalkotója. Kutatásaink alapján mégis elgondolkodtató, hogy ez a mechanikus pszichológia nem inkább az örök törvényszerűségeket kereső, s abban hinni akaró pedagógus instrukciói nyilatkoznak-e

meg. Blaß Herbart pszichológiai érdemét a következőkben látja: Herbart pszichológiájának kidolgozása során jelentősen hozzájárult az antropológia tárgyterületéhez, kiindulópontja lett a későbbi empirikus pszichológiának, valamint előfutára volt a Dilthey névéhez köthető megismerési metódusnak is (Blaß, 1972). Más kutatók (Dorer 1932; Hemecker 1991) a herbarti pszichológiának jelentőségét Freud pszichológiájának tanulmányozása során is egyértelműsítették. Freud abban a Bécsben élt, amely város a 18. század második felében, illetve a 19. század első harmadában a herbarti szellemiséget befogadta. A kutatók szerint a kapcsolat olyan jelentőségteljes, hogy egy egyértelmű történeti ív rajzolható ki Herbarttól Griesingeren át Meyerig, majd Meyertől Freudig (Dorer 1932, 170). Herbart érdemei között szerepel tehát, hogy megalkotta azokat az alapfogalmakat, melyekre a későbbi pszichológusok, illetve tudósok támaszkodtak. S ha a bírálatoktól eltekintünk, s tanulmányozzuk Herbart pszichológiai írásait, akkor még, ha eddig nem is tudatosítottuk volna, de valóban nála jelennek meg a pszichológia alapfogalmai. Kifejti a képzet s tudatosság, a tudatküszöb, a tudatalatti, a gátlás stb. fogalmait.

Érdemei miatt ezért Christian G. Alles elsősorban Herbart jelentőségére fókuszál – s (Eckardt Georg kutatásaira támaszkodva) (Eckardt 1997) – megfogalmazza bírálatát azon pszichológiatörténet-írókkal szemben, akik a herbarti pszichológiát újra és újra kritikailag közelítették meg, ahelyett hogy a maga korában a korabeli tudományos állásfoglalásnak megfelelő, modern vonatkozási rendszerként vették volna számításba (Alles 2001).

A herbarti rendszer központi eleméről

Ha csak a fent említett tudományterületeket vesszük sorra, egy valami biztosan világossá válik: Herbart egész életében tökéletesítette rendszerét. Nem arról van szó, hogy mindössze egyik-másik írását érthetővé tette egy újabb műve megjelentetésével, hanem arról is, hogy pontosította azokat. Magyarázta, új fogalmakra, összefüggésekre mutatott rá. A kifejtés során azonban nemhogy egyre vilá-

gosabbá, de sok esetben bonyolultabbá tette a rendszer megértését. Úgy tűnik, ennek nehézségével ő maga is tisztában volt. 1830-ban, vagyis 54 évesen, az első fő műveként számon tartott *Allgemeine Pädagogik* megjelenése után 24 évvel a pedagógiai szeminárium megszervezésekor a következőt írja: *Az én pedagógiám rövid, részint nem egészen érthető összefoglalás. Ha hivatalos tevékenységemnek fő tárgya csak a pedagógia lenne, akkor erről folytatott gondolataimat már rég kifejtettem volna részletesen. De a pedagógia számomra önmagában soha nem jelentett mást, mint a filozófiának egyfajta alkalmazását. Irodalman nem tudtam folytatni a nagy spekulatív munkák elkészítése és kiadása előtt. [...] A spekulációtól a gyakorlati dolgokhoz történő áttéréshez éppen most van nyomtatásban „kurze Encyklopädie der Philosophie nach praktischen Gesichtspunkten” c. munkám. Ebben az állam és a nevelés művészetéről (két olyan dologról, melyeket tulajdonképpen sohasem tudjuk szétválasztani) viszonylag részletesen beszélek. Múlt hónapban pedig az első előmunkálatokat is megkezdtem az „Anwendung der Psychologie auf Pädagogik” (a pszichológia alkalmazása a pedagógiára) c. munkához (Herbart 1831a, 36).*

A sorokat olvasva nemcsak arra adnak feleletet, hogy a herbarti rendszer miképp épül fel, de arra is választ kapunk, Herbart nem azzal a szándékkal tökéletesítette rendszerét, hogy pedagógiai nézetei mind érthetőbbé váljanak, hanem éppen fordítva, miközben tökéletesítette a rendszert, pedagógiai nézeteit is egyre markánsabban fejtette ki. Majd mikor úgy vélte, hogy a rendszer lényegi kérdéseinek tárgyalásán már rég túljutott, akkor pedig a pedagógia gyakorlati alkalmazásának megvalósítására koncentrált.⁶⁰

Mindezek alapján komoly problémát okozhat, ha meg akarjuk érteni, hogy Herbart rendszeralkotó munkássága, gyakorlati tevékenysége s pedagógiai fejtegetései milyen kapcsolatban állnak egymással. Ha hagyatkozunk Herbart 1830-ban tett kijelentésére, akkor ez az a pont, amikor teoretikus énje mögött megláthatjuk a gyakorlati pedagógust. Mégis némi ellentmondásba kerülünk, hiszen 1830-ig szá-

⁶⁰ Hogy mennyire fontos volt számára saját rendszerének igazolása, bizonyítják a hegeli rendszerhez fűzött kritikai megjegyzései is) (Herbart 1827, 198–216).

mos ellenpéldát tudnánk felhozni arra, hogy Herbart tanári, tanítói tevékenységet is végzett, s az elmélet mellett a gyakorlatra is fókuszált. Walter Asmus elmélyült kutatómunkájára hagyatkozva pedig gyanúnk felerősödik. Asmus kétkötetes Herbart-monográfiájában (Asmus 1968; Asmus 1970) éppen arról igyekszik meggyőzni az olvasót, hogy lássa úgy Herbartot, ahogy Herbart önmagát nem szemlélhette. Véleménye szerint ugyanis egy szélesebb perspektívából szemlélve valóban húzhatunk választóvonalat, de nem 1830-ban, hanem az 1809-ben. Herbart ekkor 33 éves, életútjának „feléhez” ér. Tanulmányain, első önálló s talán a későbbiekben is legjelentősebb művének megírásán túl van, s már megannyi személyes tapasztalaton, nehézségen, fájdalomon is. (Ezek között szerepel, hogy elveszíti édesanyját.) Herbart szakmai útján egy olyan mérföldkőhöz ér, amikor az egyetemista korától csodált mester, szellemi előd, Immanuel Kant egykori tanszékére kap meghívást, s a gyakorlatban is megkezdheti (egyetemi keretek között is) pedagógiai munkásságát, a didaktikai intézet megszervezését.

Mint teoretikus filozófiai rendszert alkot, s ezen rendszeren belül ad helyet a pedagógia rendszerének is. Hogy mennyire tekinthető a rendszer koherens egésznek, s minden pontján illeszkedőnek, a kutatás jelen fázisában kérdéses, de az mindenképp állítható, hogy Herbart eredeti gondolkodó volt, s nemhogy ismerte, de kritikát gyakorolt a kor más rendszeralkotóira is. Az bizonyos viszont, hogy a rendszer egységét a nemzetközi irodalomban már többen megkérdőjelezték. Erre példa az angol nyelvterületen Knox írása (1975), aki a kutatók azon táborához tartozik, akik azt vallják, hogy Herbart később keletkezett művei a korai évek megállapításainak magyarázatai, mintsem új gondolatok, rendszerelemek ismertetése.

Megjegyzés a magyarul elérhető Herbart-műhöz

Herbart megítélésében hazánkban is jelentős szerepet játszott, hogy magyarul egyedül az *Umriß* című műve látott napvilágot. Hogy szélesebb körben nem váltak ismertté egyéb írásai, nemhogy lehetővé

teszik, de majdhogynem garantálják a herbarti szándék félreértését. Erre utal Karl Kehrbach megjegyzése is, amit az *Allgemeine Pädagogik* „új” kiadásához ír. Véleménye szerint Herbart *Allgemeine Pädagogik* című munkája, ahogy további fiatalkori írásai is szép textúrával rendelkeznek, amit a későbbiekben, az idősebb Herbart elhagy, s ami miatt az olvasó szem elől tévesztheti, hogy a herbarti rendszer gyökerei ide nyúlnak vissza (Kehrbach 1887, XVI).

A pedagógiai előadások vázlatát így egységében, rendszerben kell szemlélni, nem pedig olyan önálló műként, mely nem kapcsolódik semmilyen további előzményhez. Mindezt tudva, felmerülhet a kérdés: miért ezt a művet fordították magyar nyelvre, s miért nem Herbart fiatalkori, az olvasó számára is jobban befogadható *Allgemeine Pädagogik*-ot? Fináczy erről pedig a következőképp ír az *Umriss* bevezetőjében: Herbart „Utolsó nagyobb műve, az *Umriss*, a pedagógiának ugyanazt a rendszeres felépítését láttatja, mely az 1806. évi Általános Pedagógiában élénk táruul, mégis azzal a különbséggel, hogy az *Umriss* minden vonatkozásában befejezettebb, kialakultabb, érettebb mű. Meglátszik rajta a három évtizedes elmélkedés és gyakorlás eredménye, az áttekinthetőbb szerkezet, a gondolatok egyszerűbb architektonikája, a világosabb fogalmazás, de különösen az időközben teljesen kidolgozott gyakorlati filozófiával (ethikával) és lélektannal való bensőbb összefüggés” (Herbart 1932, 17). Az *Umriss* tehát mint a mester életművének legjelentősebb alkotása került kiválasztásra a pesti egyetem szemináriumán, s azóta is mint egyedüli lefordított Herbart-mű áll rendelkezésre azok számára, akik nem férnek hozzá, illetve akik nem értik a német nyelvű Herbart-szövegeket. A fordítás során Herbart 1835-ben kiadott „*Umriss*” munkáját vették alapul. A fordítás munkálatairól Nagy J. Béla (a szeminárium egykori résztvevője, akinek a könyv kiadása köszönhető) a következőképpen nyilatkozik: „Természetes, hogy e munkálatok nagyon különböző fokú fordítói készséggel és szövegezésbeli gyakorlottsággal készültek, mint ifjúkori zsengek” (Herbart 1932, 17). A fordítás újrafogalmazását, illetve a hiányzó részek lefordítását Nagy J. Béla vállalta el. A fordítás kritikai felülvizsgálata során viszont láthatjuk, hogy

az előszó lefordítása elmaradt, s egyes szövegrészek is csak nyersfordításban jelennek meg.

A kötet csak említi, de jelentőségét nem hangsúlyozza az *Umriss* két kiadásáról. A Kehrbach és munkatársai által végzett gyűjtés, majdpedig a német szakmai közönség nagyobb hangsúlyt fektet a két kiadás különbségeire. A Kehrbach-kötet az 1835-ben kiadott kötetet veszi alapul, de folyamatosan jelzi az 1841-ben kiadott kötetben megjelent változtatásokat. Amit a magyar fordítók nem ismerhettek, de a második kiadás előszavában megjelenik, hogy az első kiadásból származott némi kellemetlenség, s ezért az 1841-ben kiadott könyv (még ha nem is jelentős, de) módosításokat tartalmaz.

A szerző 1835-ben kiadott munkájának előszavában utal a 30 évvel korábban született munkájára, az *Allgemeine Pädagogik*ra. Az *Umriss kiegészítése, folytatása akar lenni ennek a műnek* (Herbart 1935, 67): tankönyvi kiegészítése az első nagyobb lélegzetvételű munkájának.

Az első kiadás előszava utal a 44. paragrafusra, ahol az *Umriss*nak egy korábbi írással való kapcsolata az olvasó elé tárul. A 44. paragrafus azt jelzi, hogy a pedagógiát már három fogalom mentén már kifejtette. E három fogalom a kormányzás, az oktatás és a vezetés. E három fogalmat tehát nemcsak az *Umriss* előző fejezetei, paragrafusai, hanem már az *Allgemeine Pädagogik* is tartalmazta. Ami ezután következik, az a pedagógiának az a szelete, amelyik az általános leíráson túl kísérletet tesz arra, hogy a növendék fejlesztését, a tanári tevékenység meghatározását a gyermek életkori szakaszai szerint rögzítse. Ezzel belépünk a pszichológia területére, Herbart figyelembe veszi az életkori sajátosságokat, s javaslatot tesz arra, hogy az egyes szakaszokban mire figyeljen a pedagógus, javaslatot ad arra, hogy a tanítói tevékenységét miként tudja hatékonyan elvégezni. A könyv második kiadása 1841-ben megint csak az *Allgemeine Pädagogik* című munkára utal, illetve az első kiadás céljára. Az első kiadás felfogható az *Allgemeine Pädagogik* folytatásaként, kiegészítéseként, illetve ahogy Herbart fogalmaz, *kitöltéseként* (Herbart 1935, 67). Karl Kehrbach a művek közlésén túl az előszóban megjegyzi, hogy az *Umriss* kiegészíti az *Allgemeine Pädagogik*ot – amit már Herbart az előszóban közöl – az életkori szakaszolással, a különböző oktatási tárgyakkal, taninté-

zetekkel, az előforduló hibák lehetőségeivel (Kehrbach 1887, X). S mint ahogy Herbart is írja, hogy „némi kellemetlenség keletkezett” (Kehrbach 1887, X) abból, hogy az *Umriss* az *Allgemeine Pädagogik*kal szoros kapcsolatban áll, így a második kiadásban már az *Allgemeine Pädagogik* című munkájának vázlatát is az *Umriss* függelékében illeszti az érthetőség érdekében (Kehrbach 1887, X). Megállapítható, hogy a második kiadás némi módosítást is tartalmaz, jobban egybe-fűzi Herbart a két könyvet, továbbá a második kiadás előszavában utal egy másik, még az első kiadás előtt megjelent könyvre (*Kurze Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten entworfen*) is, melynek ismeretében az *Umriss* – s ezáltal herbarti gondolatmenet kiteljesedik.

Konklúziók

A hazai kutatók ez idáig kevésbé beszéltek a herbarti rendszer felépítésének alapjairól. Tényként fogadták el a megállapítást, hogy: „ez a pedagógia minden ízében rendszeresen van felépítve” (Fináczy 1934, 81). Herbart tudományos érdemét is e rendszeres felépítésben határozták meg, s nem kérdőjelezték meg a rendszer elemeinek kapcsolódását. Véleményünk szerint a két állítás összekapcsolása csak részint igazolható. Kutatásaink alapján ugyanis egyetérthetünk azzal, hogy Herbart a pedagógia atyja, s azzal is, hogy rendszert dolgozott ki. Még az sem vitatható, hogy a rendszer felépítésével a tudományos pedagógia igazolására tett kísérletet, s hogy ez az igyekezet eljuttatta volna őt odáig, hogy a pedagógiát szélesebb körben elfogadják önálló diszciplínaként. De hogy a pedagógia lényegét a rendszerben fedezzük fel, s hogy ezt a rendszert kifogásolhatatlannak lássuk, egyelőre vitatható.

A herbarti rendszer nem előzmény nélküli. A herbarti felfogás sem kezdeti, sem végpontja a pedagógia tudományos elismertetésének. Mégis fontos és meghatározó fejezete e fejlődéstörténetnek, amit most utólag már úgy ítéltünk meg, szükségszerűen keletkezett abban a korban, melyben Herbart élt. Herbart előtt több fel-

adat állt, mikor tudományos állásfoglalásának igazolásán dolgozott. Szüksége volt fogalmak bevezetésére egy-egy tudományterületen, majd a fogalmak definíciójára, tételek felállítására és összefüggések kimutatására. Az igyekezete során előrébb helyezte a filozófiai rendszer megalkotását, de önálló, szélesebb körben elismerhető filozófia helyett önálló pedagógiát alkotott, majd jelentősége alapvetően ezen a területen emelkedett ki.

Rendszeréből következik a lélek változatlansága, s ezzel a halhatatlansága mellett tett állásfoglalása. Ezek alapján a lélek és a személyiségünk nem ugyanaz. A lélek reálé, mely folyamatosan találkozik a többi reálé egyediségével. Mintha az akarat közbelépése nélkül a lélekben a reálék csak önmozgást végeznének, s ezek különböző érzeteket váltanának ki, mint félelmet, illetve vágyakat. S mint ha csak az ember lehetne képes ezeket a mozgásokat mégis valamiképp determinálni. Ha így fogjuk fel – s meglehet nem Herbart szerint, csak a herbarti rendszer továbbgondolása szerint –, akkor az akarat nem reálé, nem öröktől adott, hanem a nevelés – ahogy Kant is leírta – csak az ember sajátja, a lélek különössége. Ha ekképp fogjuk fel, akkor hasonlóképp beilleszthető Kantnak az az etikai megfontolása, miszerint rossz és jó cselekedet csak tudatos cselekvésből fakadhat. S Herbart realizmusát ebből következtetheti: a világ tudatunktól függetlenül adott. A herbarti esztétikából következően képesek vagyunk a világ viszonyrendszerét feltérképezni, a jó és a rossz között választani. A halhatatlan lelkünknek tehát vannak egyedi képességei. S ebben az esetben a lélek tényleg egy nagyon speciális reálé. Úgy érvényesíti magát, hogy képes a megismerésre – a racionalizmus (Descartes) felé mutat – és a döntésre. Ha helyes következtetések mentén haladunk, akkor az ember legfőbb tulajdonsága, hogy megismerni és akarni képes, továbbá hogy van egy halhatatlan része. Szintén kantti, s egyben keresztény etikát idéz ezek után az, hogy a másikban is önmagunkat ismerjük fel, s ne ártsunk neki, hiszen benne is a halhatatlan lélek él. S mindezek mögött ott húzódik a törekvés: világunk határait jelöljük ki újra, s benne az ember helyét és szerepét. A rendszerre való törekvés is ezt bizonyítja: miképp segít a szépségszisztemmelkedni az eddigi viláértelmezéseken, s közben miképp hagy-

hatjuk pontosan ezt az eszközt magunk mögött? Hogyan lehet felállítani egy olyan rendszert, melyben már nem kell kételkedni, mert egyértelmű válaszokat ad?

A pedagógia területére lépve a tisztán spekulatív rendszer nehézsége is előtűnik: az elvont fogalmakat, általános kijelentéseket végül konkrét tartalommal kellett megtölteni, hogy a pedagógia gyakorlati alkalmazhatóságáról beszéljen. A rendszerének megértési lehetősége, számos értelmezési lehetősége éppen abban áll, hogy az elmélet és a gyakorlat összekapcsolódása, majd szétválása nem minden esetben világos. Egészen biztosan – maradva a pedagógiánál – az *Allgemeine Pädagogik* című írása elvont fogalmakat tartalmaz, míg az *Umriss der Allgemeinen Pädagogik* egy lehetséges gyakorlati megvalósítást mutatja be osztálytermi közegben. Herbart ezzel sohasem mondta, hogy ez követendő lenne, legfeljebb annyit, ezek a kérdéskörök minden tanító számára átgondolásra szorulnak.

Ami világosan megmutatkozik a herbarti pedagógiából, az a rendszerre való törekvés, az alapfogalmak meghatározása, s a pedagógiának a többi tudomány között történő elhelyezése. Úgy tűnik, Herbart ezen nemcsak korai éveiben, de egész életében dolgozott, s célkitűzései tovább mutattak a herbarti pedagógia rendszerfelépítésén, mert ezzel egyidejűleg bizonyítani akarta annak a világszemléletnek jogosultságát, melyről már egészen fiatalon meggyőződött. Így az olvasó számára esetenként ellentmondásnak tűnő két állítás: megnevezve: 1. fiatalkori írásaira visszatekintve a herbarti rendszer koncepciója alapvetően változatlan maradt, továbbá 2. az évek előrehaladtával Herbart tökéletesítette a rendszerét, csak első pillantásra közöl egymást kizáró tartalmakat. E két megállapítás látszólagos ellentmondását úgy tudjuk feloldani, ha elfogadjuk, hogy már korai írásai is tartalmazzák, feltételezik azt a koncepciót, amit Herbart a további évek során kifejt, részletez. A tökéletesítésen az alapgondolat érthetővé tételét, tudományos elismertetéséért vívott küzdelmet, egyfajta bizonyítási folyamatot kell értenünk, s nem az eredeti álláspont korrekcióját. Ahogy a fentiekben is említettük, arról még a német tudósok körében megoszlanak a vélemények, hogy későbbi leírásai mennyiben tekinthetők új gondolatnak. A kutatás jelen fá-

ziséban amellelt foglalunk állást, hogy Herbart alapkoncepciója már korai írásaiban is megtalálhatóak, de talán a rendszerteremtés nehézsége, a korban még megalapozatlan társtudományok (úgy mint a pszichológia) bevezetése, elfogadtatása nehézséget, újra és újra megújuló feladatot – s így újabb könyvek megjelentetését, további érvek felvonultatását – eredményezett. Önmaga számára leginkább teoretikus volt, s majd csak később vált a pedagógiagyakorlat embe-révé, ami ellentmond annak a folyamatos gyakorlati irányultságának, mely egész életét végigkísérte. Ha Herbart korai törekvése-re koncentrálnunk, ami az általános pedagógia megragadása volt a nevelés célján, az erkölcsön keresztül, akkor azt is észrevehetjük, hogy Herbart itt nemcsak a pedagógia tudományáért harcol, hanem az etikai állásfoglalásáért is. Egyszerre igyekszik elismertetni a pedagógiát, s kidolgozni egy olyan filozófiáját, ahol etikája helyet kaphat. Közben egyik, majd másik tudományterületre „téved”, s rendszerben gondolkodik, arra is törekszik, hogy ezek illeszkedését is bemutassa, s rávilágítson arra az összefüggésrendszerre, mely saját logikája szerint végigjárható.

A herbarti pedagógiának így létezik egy olyan lehetséges olvasata is, miszerint Herbart rációfol rendszerére, hiszen ő maga is tudatában van annak, hogy az élet elevenségét rendszerbe nem foglalhatjuk, s minden elmélet csak segítséget jelent ahhoz, hogy a gyakorlatban is helytálljunk. Vagyis, írásai a tudománynak, s nem a gyakorlatnak szólnak. Ha viszont ezeket a tudományos kijelentéseket átgondoljuk, közelebb juthatunk egy általunk is jobbnak ítélt pedagógiai gyakorlathoz. Ahogy az 1835. évi kiadás előszavában írja, *a pedagógiát különböző formákban ábrázolhatjuk. Azonban, ha ezeket az ábrázolásokat egymás mellé illesztjük, akkor sem a teljességet, hanem csak a gyakorlati alkalmazás biztonságát nyerjük* (Hervart 1935, 67).

V. A reformirányzatok és a herbarti pedagógia

A könyv V. részében a IV. rész által ismertett Herbart-értelmezésünk nyomán visszatérünk a III. rész 4. fejezetéhez, s ismét feltesszük a kérdést: vajon értelmezhetjük-e úgy a reformpedagógia bírálatát, hogy az a herbarti pedagógia, illetve a herbartizmus népszerűségére támaszkodva legitimálta pedagógiai felfogását? Jogos-e azt gondolnunk, hogy a herbarti pedagógiának és a reformpedagógiának nincsenek egyezési pontjai, vagy inkább pontosabb-e az a kijelentés, hogy a különbségek mellett hasonlóságokat is találhatunk? Az V. rész kérdéseit elsősorban a német nyelvű szekunder irodalom, valamint a Herbartra vonatkozó primer források segítségével válaszoljuk meg.

A kutatók a neveléstörténet szakaszolása során a 20. század fordulóján éles törésvonalra mutatnak rá. A modern kor társadalom- és kultúrakritikájával párhuzamosan megjelenik a hagyományos iskola kritikája⁶¹, az új reformpedagógiai elvek térnyerése. A német nyelvű Meyers-féle pedagógiai szótár reformpedagógia szócikke a fogalmon olyan újító mozgalmat ért, mely a herbarti régi iskolával szemben jött létre (Ahlheim–Grill–Volkert 1988, 325). A mozgalomban több irányzatot, újító szándékot sorolunk. Oelkers szerint bár ezek az elképzelések sohasem alkottak egységes koncepciót (Oelkers 2005, 21–22), de egyértelműen felismerhetjük megkülönböztető jegyeiket. Szembefordultak a herbarti hagyománnyal, megteremtették a gyermekközpontú pedagógiát, s elődjükként határozták meg Rous-

⁶¹ A hagyományos iskolán Herbartnak és Herbart követőinek pedagógiai felfogását és iskolagyakorlatát értjük. Támadóit Fináczy a *Nevelélméletek a XIX. században* című művében. (Fináczy 1934, 102–103: 2. láb.) nevezi meg.

seau és Pestalozzi elveit. Azáltal, hogy Kant, Fichte, Herbart erkölcsi elveivel kevésbé azonosultak, jelzi, hogy az erkölcs helyett más értékek váltak fontossá: a gyermek alapvető jósága, értéke, természetből meghatározott fejlődési ritmusa, valamint önmagába vett, s önmagában felismerhető célja, önkibontakoztatási képessége. A régi iskolai gyakorlat tanítási módszerei már elavultnak és egyoldalúnak tűnnek, helyette az egyéniséghez igazodó tanítási eszközök kapnak hangsúlyt. A „rég” és az „új” pedagógia a 20. század végéig – s sokszor még napjainkban is – egymást kizáró nevelési modellként, illetve neveléstörténeti szakaszként jelenik meg a szakirodalomban. (Innen ered a régi-új értékduál használata is, ami viszont a rossz és a jó vagy elavult és haladó ellentétpár értelemben a mai kutatási eredmények ismeretében pontatlan, nem alkalmas a lényeg megnevezésére [Brezsnyánszky 2004]. Mivel a közbeszéd mégis alkalmazza e jelzőket, a tanulmányban megőrizzuk az általánossá vált fogalomhasználatot.) A következőkben a régi és új különbségéről, a két modell értékű pedagógiai koncepcióról szólunk.

Nevelésméleti kiindulópont

A 20. század végén – elsősorban a német nyelvterületen – több kutatócsoport kezdett el foglalkozni mind a herbartianizmus, mind pedig a reformpedagógia jelenségének megértésével. A neveléstörténet két meghatározó szakaszának gyakorlatát először különbségeikben, az alapvető szembenállásban kívánták megragadni. Az összehasonlításhoz egy általános szempontsort használnak, ami a különböző történeti korok uralkodó pedagógiai eszmeiségét, illetve gyakorlatát veti össze. Ebből fakad az is, hogy nevelésméleti könyveknek, illetve a külföldi szakirodalomban megjelenő általános pedagógia tárgyterületéhez kapcsolódó szövegeknek az összehasonlítás alapját kezdetben ez a két pedagógiai koncepció képezte. A megközelítés alapján a herbarti és a reformpedagógiai elvek ez esetben két egymástól megkülönböztethető modell általános elemeit hordozzák, ami a nevelési koncepciók legalapvetőbb kritériuma szerint, a ne-

velési céllal magyarázható. Bábosik István a nevelési cél magyarázatához a normatív és az értékrelativista koncepciókat különbözteti meg, ahol a normatív jelzi a régi korok pedagógiáját, alapvetően a comeniusi–herbarti törekvést, ami a 20. századig uralkodott, míg az értékrelativista jelző utal a századforduló után megjelent uralkodó irányzatokra, ahol a Rousseau és Pestalozzi által képviselt gyermekközpontú szemlélet tekinthető kiindulópontnak. A régi és új pedagógia megkülönböztetése – a történelem lineáris kibontakozásának felfogásával szemben – ez esetben csak annyit jelent, hogy az új az előzőektől különbözik. A különbségek pedig a következők: a herbarti modellhez egy olyan célfelfogás társul, ahol a gyermeknek egy normát, bizonyos viselkedésbeli elveket, tulajdonságokat kell elsajátítania, ami Herbart esetében az erkölcsben adható meg. Az értékrelativista koncepciók – vagyis a reformpedagógiák – ehelyett arra fektetik a hangsúlyt, hogy a gyermeket cselekedtessük életszerű körülmények között, melyben ő majd felleli a neki megfelelő tevékenységeket, s kibontakoztatja tulajdonságait, tehetségét, és minden bizonnyal megalkotja az értékrendjét. A személyiség ez utóbbi értelemben szabad és cselekvő. A másik paradigma esetében a fejlesztés, a tanulási folyamat alapvetően tervezés keretei közé határolt, s a nevelt elsősorban befogadja az információkat, elfogadja a nevelői, tanári instrukciókat. A személyiségformálásban az intellektus, a befogadókészség, a verbális hatások az uralkodók, míg az értékrelativista koncepció esetében az aktivitáson keresztül ismeri fel magát az egyén. Az egyik tehát, míg kifejezetten direkt eszközökkel operál, addig a másik indirekt nevelési eszközöket használ. A normatív pedagógiánál inkább azon van a hangsúly, hogy a tanár mivé akarja formálni a diákot, addig az értékrelativista megközelítésben a tanár azt kívánja megérteni, ki is a diák, milyen potenciálokat hordoz.

A két modell megkonstruálásával a neveléstudományi (tan)könyveknek tehát éppen az az érdekük, hogy megfosztanak bennünket a rangsorolás kényszerétől, s attól a prekonceptiótól, hogy az újjal egyszerre egy jobb nevelési koncepció és megvalósítható gyakorlat is létre jön. Erre utal Bábosik is a következőkkel: „az értékrelativisztikus céltípus, bár a normatív változathoz képest történetileg újabb

képződmény, nem jelent automatikusan korszerűbb vagy jobb megoldást” (Bábosik 1997, 11).

A két modell bemutatásával a neveléstudományi könyvek csak az értéktétel felszámolására készítetnek, de tovább erősítik az általános szembeállítást a herbarti tanok és a reformpedagógiai elvek között. Ugyanakkor, ha számba vesszük a nemzetközi kutatások eredményeit, valamint az eredmények hazai reflexióit, akkor arra a következtetésre jutunk, hogy Herbart és a reformpedagógia képviselői csak szándékuk mértéke szerint tartoznak két különböző modellhez. Vagyis nemcsak hogy azt nem mondhatjuk, hogy a reformpedagógiai elvek, sőt a reformpedagógiát követően megjelenő nevelési koncepciók sem tekinthetők magától értetődően korszerűbbnek a herbarti pedagógia viszonylatában, de az is kérdéses, hogy a különböző koncepciók lényegi vagy csak hangsúlybeli különbségekről szólunk.

Herman Nohl: a reformpedagógia és a herbarti pedagógia

Német nyelvterületen a reformpedagógia „kapcsolatrendszerének” első reflexióját Herman Nohl adta az 1920-as, 30-as években. A 20. század elején sorra kerülő újító törekvések száma alapján Nohl szerint „mindenki számára” érzékelhető, hogy a pedagógia új tisztesség, illetve méltóságot („Würde”) kapott. Nohl szerint ez csak akkor jelenik meg a történelem folyamán, amikor egy döntően új feladat megfogalmazása, illetve megvalósítása válik sürgetővé. Ilyen forradalmi tettetnek tekinti a 18. század időszakát, amikor Rousseau és Pestalozzi az emberiség számára új perspektívát kínál (Nohl 1920, 9). Nohl értelmezésében a reformpedagógusok számára a kritika tárgyát a herbarti iskola koncentrációfogalma képezi, az a célkitűzés, hogy minden tanítási feladat egyetlen célban, a jellem nevelésében oldódjon fel. Nohl szerint egy iskola szaktanárai számára ez a feladat komoly kihívást jelent, hiszen az eltérő tárgyak esetén különböző ideálok fogalmazódnak meg, és hiányzik az a kritérium, ami alapján ezek az ideálok egyesíthetőek volnának (Nohl 1920, 10). Majd

az 1926-os írásában Nohl a különböző kritikai attitűdöknek, pedagógiai törekvéseknek végső egységet feltételez, ami mint valamiféle magasabb szellemi népi kultúra fog megjelenni. Meglátása szerint a megújulásra való szándékot másik két mozgalom is egyértelműen kifejezi, nevezetesen az ifjúsági mozgalom és a felnőttképzési mozgalom (Volkshochschulbewegung), melyek célja az új emberség követelése egy új társadalomban (Nohl 1926, 21–25).

1932-ben Nohl a kor folyamatát bekapcsolja a történelem pedagógiai mozgalmainak sodrába. A fázisok megadásával nem kronológiai, hanem tematikai sorrend bontakozik ki. Ezért mindhárom fázishoz nemcsak ókori szerzők és 18. századi gondolkodók kerülnek, de korának pedagógiai irányzatai, iskolái is helyet kapnak. Az első fázisnak azok a koncepciók felelnek meg, melyekben az önálló, saját erejéből élő individuum kerül a középpontba. Idesorolhatók a szofisták, Locke, Rousseau, majd a korszakból a liberális személyiségpedagógia képviselői. A fázis emblematikus fogalma az egyéniség (Individualität). A második fázis a szociális és demokratikus felfogást jeleníti meg. Az antik időszakban a demokratikus közösség eszményét megtaláljuk, ami viszont nem értékelhető szociális tekintetben. A 18. századból Pestalozzi személyisége emelkedik ki, a 20. századból pedig a szociálpedagógia mozgalma sorolható ide. A fázis közös jelzője a közösség (Gemeinschaft), célkitűzése pedig az ember különböző erejének felébresztése és életben tartása. A harmadik fázishoz azok a gondolkodók tartoznak, akik az ember erejét, a társas kapcsolatokat az előző fázishoz képest kritikai úton közelítik meg. Azon munkálkodnak, hogy a közösség, állam eszméjét kulturális egységben valósítsák meg. Idetartozik Szókratész, Platón, a Sturm und Drang mozgalma, a neohumanisták, a nemzetnevelés megvalósítói: Fichte, Arndt, és a 20. század valamennyi kezdeményezése. Az elméletek, célkitűzések a szolgálatban (Dienst) értelmezhetők (Nohl 1932).

Meglátásunk alapján Herbart Nohl rendszerében az első fázishoz sorolható, miszerint az individualitás helyezhető pedagógiájának középpontjába. Hogy a besorolás nem önkényes, kitűnik Nohlnak azon írásából, melyben Herbart pedagógiai életművének nagyságát ismer-

ri el. Nohl szerint minden pedagógiai iskola sorsára jellemző, hogy a következő generációk által elveszíti azt az impulzust, amit eredendően alkotójától kapott. Ez történt Pestalozzival, Fröbellel és Herbarttal is. Nohl kiemeli a Herbart-iskola nagyságát, ami az egész világon kézzelfogható, s ami a 19. század német mozgalmában a maga módján beigazolódott. Nohl szerint Herbart igazi pedagógiai természet, s csupán egy dolog különbözteti meg más nagy német pedagógustól, Salzmannától, Pestalozzától, Fröbeltől, az pedig szellemi erejének magassága (Nohl 1958, 51). Nohl olvasatában is Herbart a nevelés jogát az állammal és a politikusokkal szemben védte, felekezetekkel és filozófiai rendszerekkel fordult szembe, mert számára a pedagógia adott valóság volt, melynek szilárd talaján a nevelő áll (Nohl 1958, 52). Nohl felismeri a herbarti pedagógia központi fogalmát: érdeklődést és kopernikuszi fordulatnak nevezi azt a szemléletváltást, hogy Herbartnál már nem a tanulás lesz cél, hanem az érdeklődés kialakítása, melynek az egész életen keresztül fenn kell maradnia (Nohl 1958, 53). A herbarti pedagógia és a korabeli reformpedagógia, illetve Rousseau és a romantikus iskolamodell különbségét Nohl a következőkben látja: ez utóbbi gondolkodók azt vélték, hogy a szellemi élet magából bontakozik ki, hogy a tanár feladata az, hogy ezt figyelemmel kövesse, s a külső támadásokat elhárítsa. Nohl szerint Herbart távol tartja magát a panteista szemlélettől, s ahogy a kereszténység mondja, az ember nem természetének erejéből, hanem hitéből él; Herbartnál a szellem nem természeti képződmény, de elsősorban nem is Isten kegyelméhez köthető, hanem a nevelés jó szellemének felépítéséhez tartozik (Nohl 1958, 54). Majd Nohl ismét korának reformpedagógiai mozgalmára utal, s visszatér Herbarthoz, miszerint Herbart életének munkássága sem egy megadott rendszerről, dogmáról, tételekről szól, hanem a szellemi tevékenység megismertetéséről. A gyermek fantáziájának értékére figyel, mert véleménye szerint akkor dolgozik a gyermekben a teremtető. Ekkor kell törvényt, értéket és célt találni, a talált szabályt az új tapasztalatban felülvizsgálni, rögzíteni. Hogy a Pedagógiai előadások vázlatának bizonyos merevségén elindulva követői halott technikát formáltak pedagógiájából, már nem Herbart felelősége (Nohl 1958, 54).

További reformpedagógiai értelmezések

Nohl megközelítését követően a századfordulóra számtalan elméleti reflexió követi a jelenség kibontakozását, mely során a reformpedagógia különböző értelmezési kontextusba kerül. Nohl hatására többen az élő Herbart-képet erősítették, s kezdtek a témában új kutatásokat. Az eredmények szerint Herbartnak rendszeralkotó tevékenysége mellett létezik egy intuitív, gyakorlati oldala is (Nohl 1958, 58). Ezek alapján a reformpedagógia fogalma már nem méríthető ki a 19. századvégi iskolakritikával, különböző korszakai jelennek meg, melynek előzményei a 19. században is felmutathatók. A régi pedagógia már nem feltétlen idejétnúlt pedagógia, tartalma felülvizsgálatra szorul. A következőkben a reformpedagógia főbb elméleti reflexióit adjuk meg, mely nyomán remélhetőleg megfogalmazódik az a tárgyalási dimenzió, melybe majd Herbart pedagógiáját is illeszteni kívánjuk.

Nohl eszmefuttatásán több kutató indult el, értelmezte a reformpedagógiát. Hermann Röhrs *Die Reformpädagogik* című munkája alapján a német mozgalom gazdag korszaka magában foglalja a felvilágosodást, a Sturm und Drangot, klasszicizmust, romantikát, a kant-i filozófiát, s bár Röhrs nyitott kérdésként hagyja, de elképzelhetően a reformpedagógiát is. A reformpedagógiának e sorba illeszkedését azzal indokolja, hogy a mozgalom többi szakaszához hasonlóan a reformpedagógia is az ember szabad kibontakozását, humanizálódását célozza meg, olyan keretfeltételeket teremt meg, ahol a társadalmi különbség már relativizálva van. Hogy a német mozgalom főszórában milyen fontossá lesznek a különféle nevelői nézetek, elegendő, ha csak Herder, Schiller, Kant vagy Jastus Möser pedagógiai tárgyú írásaira gondolunk (Röhrs 1991, 15).

A reformpedagógia mozgalmát (ahogy semmilyen pedagógiát) nem lehet kiszakítani a társadalmi meghatározottságából, s ez jelen esetben valamiféle társadalom-, kultúrkritika kísérő jelensége lesz. Röhrs a reformpedagógiának négy fázisát jeleníti meg: a századfordulón gyakorolt régi iskola kritikája, majd 1912-ben megindult újabb szakasza, majd 1924-ben reflexív periódusa, amikor a külön-

böző reformpedagógiai irányok elméletileg megragadhatóvá és magyarázhatóvá válnak. A negyedik fázis az 1930-as évek törekvéseit foglalja magában, amikor az iskolát bizonyos értelemben a társadalmi reform elérésének eszközévé lett. A reformpedagógia mozgalmát Röhrs a 19. század második felére helyezi, mely alapján a német klasszikusokat nem sorolhatjuk a reformpedagógiához. Mégis szellemi folytonosságra utal a két mozgalom. Azzal, hogy a német mozgalom képviselői között Herbart nevét példaként nem említi, nem jelenti azt, hogy e szellemi rokonságot megtagadná, sőt Herbarttal vagy a herbartianus gyakorlattal szemben mutatná be. A könyvben a reformpedagógia első fázisát a régi iskolával szemben azonosítja, de nem a herbartianus régi iskolával szemben. Hogy Röhrs nem azonosítja e két fogalmat (a régi iskolát és a herbarti koncepciót, illetve a herbartianus iskolagyakorlatot), bizonyítja, hogy Herbart, illetve a herbartianus Wilhelm Rein pedagógiáját Hermann Lietz koncepciójának és Cecil Reddie iskolaszervezésének értelmezésekor segítségül hívja. Reddie Abbotsholm megalapítását követően 1893-ban Reinhez utazott Jénába, hogy tanulmányozza a gyakorlóiskolát. Ez idő alatt Lietzcel is mint a gyakorlóiskola tanárával (Oberlehrerrel) megismerkedhetett (Röhrs 1991, 102). Röhrs továbbá Fichtére és Herbartra enged következtetni Lietz *Emlostobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem deutschen Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft?* című munkájából (Lietz 1897, 73 – idézi Röhrs 1991, 118) vett idézetnél: a harmonikus jellem kialakulásához szükség van a szellem és a test képzésének a gyakorlati készségeknél és a morálnak az összekapcsolására (Röhrs 1991, 118).

Mindezek alapján Herbartot a röhrsi besorolással élve a német mozgalom egy jelentős korszakához sorolhatnánk, de nem a reformpedagógiához, mely egy meghatározott időintervallumban kér magának helyet. Mindez nem azt jelenti, hogy Röhrs a reformpedagógiát konzerválja egy bizonyos időszakaszban, hanem azt, hogy ezt a jelenséget csak a 20. századtól értelmezi. Mindezek alapján a reformpedagógia sem valami állandóan áramló, sem pedig valami egyszerien lezárt folyamat, hanem egy emelkedő, haladó mozgás, mely a jelenre, sőt még tovább a jövőre hatást gyakorol (Röhrs 1991, 15).

Az értelmezés szempontjából fontos fordulóponttá, s ezért jelentős hivatkozási alappá lett Jürgen Oelkers *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* című munkája, melyben a szerző vitatja a reformpedagógia történeti szakaszának egyértelmű kijelölési lehetőségét. Oelkers nyomán a reformpedagógia kezdeti pontját nem lehet egy történeti dátumhoz igazítani, kiváltképp nem korlátozható az 1830–1933 közötti évtizedekre. Oelkers szerint a fogalmon nem egy új elméletet, hanem sokkal inkább egy hosszú folyamat reformpedagógiai szakaszára tett elméleti reflexiót kell értenünk. Oelkers e műve alapján már a reformpedagógia előtt is létezett reformpedagógia (Oelkers 1989) és a reformpedagógia kutatása, értelmezése is csak annyiban jelentős, amennyiben valami újat tud felmutatni (vö. Oelkers 1989). Ezt értelmezhetjük úgy, hogy a poláris fogalmak nem mindig takarnak ellentétes tartalmakat, illetve hogy az általunk használt pedagógiai fogalmak újradefiniálásra szorulnak. Ezt támaszthatja alá Oelkers reformpedagógia szócikke is (Oelkers 2004, 783), mikor a régi és az új pedagógia különbségéről beszél. Ezek alapján a régi pedagógia az, ami meghaladottá vált, új pedig az, ami a jövőre irányul, a jövő felé mutat. Az új pedagógiának jobbnak kell lennie, mint a réginek, a régi nem lehet haladóbb szellemiségű. Oelkers a régi-új kérdését mint dualizmust értelmezi, ami alól már kivételt jelentenek azok a haladó szellemiségű klasszikusok, akiknek koncepciójuk korunk kérdésfeltevéseihez is illeszthetők. Oelkers mindkét írása nyomán a reformpedagógia két fontos kritériuma a gyermek szentsége (mely elsőként a keresztény szóhasználatban jelent meg, majd a kifejezés szekularizálódott) és a megújuló társadalomba vetett hit, afféle utópisztikus képzet, ahol a pedagógia a remény táplálója. Oelkers bár elismeri, hogy a 20. század reformpedagógia nem tekinthető egységesnek, de alapelveiben, elvárásaiban, motívumaiban, hivatkozásaiban, példaképeiben nem lát különbséget (Oelkers 2004, 788). A példaképek között pedig egyértelműen Rousseau, Pestalozzi, Fröbel szerepel.

Oelkers koncepciójának nyomán indul el Benner és Kemper is, mikor háromkötetes munkájuk során Németországban a reformpedagógia folyamatát három fázisban határozzák meg. A re-

formpedagógia első fázisát a 18. század végére, a 19. század elejére helyezik, arra az időszakra, amikor a feudális rögzítettségből kibújva megszületik a polgári társadalom (Benner–Kemper 2009, 19). Ennek megfelelően már a „polgári pedagógia” sem a társadalmi hierarchiának átörökítését célozza meg, hanem feloldva ezt a determináltságot, új lehetőségeket teremt. Megváltozik a tanár–diák viszony, s új nevelési koncepciók, iskolamegújító törekvések bontakoznak ki. Köztük relevánsak a filantrópisták intézetei, Kant felhívása az önálló gondolkodásra s felelősségvállalásra, autonóm cselekvésre, Fichte kiállása egy új nemzedék kinevelése érdekében, a neohumanistáknak (köztük Humboldtnak) a sokoldalú képzés megteremtésére tett erőfeszítései és egy rövid felütés erejéig Herbart és Schleiermacher pedagógiai gondolata. A reformpedagógia további hullámai is csupán ezzel az előtörténettel, illetve első szakasszal érthetőek meg.

Hasonlóképp ehhez az újszerű megközelítéséhez illeszkedik Winfried Böhm reformpedagógia meghatározása. A reformpedagógiát többféleképpen meghatározhatjuk, különösen különféle interpretálási lehetősége van, ha a német reformpedagógiától eltekintve a francia vagy angol értelmezési keretet vesszük számba. A szócikk írója elsősorban a német viszonyokra fókuszál. Böhm szerint szélesen értelmezve minden pedagógia reformpedagógia, amelyik felismeri az aktuális nevelés-, iskolarendszer megreformálási szükségességét. Ebben a tágabban értelmezett mezőben Comeniust a reformpedagógia „prototípusaként” szemlélhetjük (Böhm 2005), hiszen Comenius a változásra tör, amikor az eredendő Isteni rendhez való visszatérést tűzi zászlajára. Szűkebb értelemben Benner–Kemper munkájára hivatkozva a reformpedagógia három hullámát különbözteti meg: a felvilágosodás és neohumanizmust, a 19–20. század fordulóját, majd az 1970-es évek képzési reformját. Szűkebb értelmezést adva reformpedagógiaként csak a 19–20. század fordulójának pedagógiai gyakorlatát ismerhetjük el – utalva Herman Nohl *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* című munkájára – a már említett régi iskola kritikáját. Böhm tipizálást is közöl: a reformgondolatok és iskolák megszületése 1890–1918, a peda-

gógiai programok kb. 1918-tól, és kritikai önreflexió a tervezetekre és programokra 1925-től.

Ahogy láthatjuk, korunk reformpedagógiai megközelítése a német nyelvterületen meglehetősen differenciálttá vált. Dominánssá lett az új koncepció, egy tágabb értelmezési keret, mely nyomán a reformpedagógia nem egy adott időintervallumhoz köthető. Még a kevésbé engedékeny kutatók is több korszakát sorolják fel a reformpedagógiának, míg mások még a 19. században gyökerező pedagógiai koncepciókat vagy akár Comenius célkitűzéseit is elfogadják. Ez utóbbi szemléletet nem kezelhetjük általánosan.

Ehrenhard Skiera túlzást érez e „feltétlenséget” illetően, hogy már azokat az elméleteket is reformpedagógia jelzőjével illessük, melyek a „világ szentségével összekötött” nevelői tevékenységet, illetve e szent gyermekképet a középpontjába állítják. Skiera e kritikája azzal áll kapcsolatban, hogy ő a reformpedagógiától a nevelői gyakorlat egy újszerű eszköztárát, alternatíváját várja, amit elsősorban a 19–20. század fordulóján valósult meg (vö. Skiera 2003).

Wolfgang Scheibe munkája során hasonlóképp e kettőséget (a régi és új reformpedagógia-értelmezést) érezteti. Egyértelműen érezhető az új szellemiség lenyomata, de erős a kötődés a Nohl–Röhrs-koncepcióhoz is. Scheibe ugyanis elsősorban az 1900–1932 ig terjedő időszakot mint pedagógiai mozgalmat vizsgálja, de már pedagógiai reformmozgalom szinonimájaként értelmezi (vö. Scheibe 2010). A mozgalmon új erőt ért, ami a haladást sürgeti, ezért a fogalom meghatározásakor támaszkodik egyaránt a berlini filozófusokra és Diltheyra. A reformpedagógia értelmezésében változást követelő állásfoglalást takar, melynek megvalósulásáért gyakorlati lépéseket teszünk. A könyv bevezetőjében a pedagógiai forradalom kezdetét már a 18–19. századra helyezi, elsősorban Rousseau, Pestalozzi, Fröbel pedagógiai koncepcióját kiemelve a korszakból. A reformpedagógia ezen előzményeinek elismerése egyértelműen rokonságot mutat Oelkers-koncepciójával, de valamiféle visszakanyarodást is jelent Nohl–Röhrs fogalmi meghatározásához, amit többek között alátámaszt az, hogy a mozgalom alapidokumentumként Ellen Key művét tartja számon.

Az előbb felsorolt elméleti megközelítések alapján úgy tűnik, hogy egy időben változó, dinamikus fogalmi hálót jelent a reformpedagógia, mely először a német mozgalom részeként keresi helyét, majd a 19. század végén jelen lévő iskolagyakorlattal szemben válik definiálhatóvá. Míg a mozgalmon eredendően a német szellemtörténet főbb fejlődési fázisait értettük, mára már bizonyos elméleti megközelítések szerint a reformpedagógiával vált szinonim meghatározássá. A reformpedagógia szűken használt értelmezése mellett jogosultságot kapott egy tágabb értelmezési keret is, miszerint a reformpedagógia ismertető jegye a jövőre irányuló, a társadalmat megjavító pedagógiai célkitűzés, melynek fontos feltétele a gyermeki természet tisztelése. Ezen kritériumokat felmutatva a reformpedagógia nem a 19–20. század fordulójának forradalmi elképzelése, sem pedig egy lezárt fejlődési szakasz, hanem sokkal inkább a történelemben korszakosan megjelenő, alapvetően társadalom-iskolakritikából kibontakozó, az értelmiség által indítványozott megreformálási kísérletek, kitörési törekvések gyűjtőneve. Az új szemlélet arra enged következtetni, hogy a reformpedagógia Herbart pedagógiájának megújító szándékát is jelentheti, ha megfelel bizonyos kritériumoknak, míg a szűkebb értelmezés teljességgel kizárja, nemcsak Comeniust, de Herbart elődeit, kortársait is, köztük Rousseau-t, Fröbelt, Pestalozzit.

Az új reformpedagógiai kutatások következményei

A reformpedagógia új kutatásai elvezetnek ahhoz a megközelítéshez, hogy a reformpedagógiai elveknek a klasszikus pedagógiában is kimutatható előzményei voltak. Évtizedekig úgy tartottuk, a reformpedagógia lényege éppen reform jellegében ragadható meg. A szembenállásban, újszerűségében kerestük jellemzőit. A reformpedagógia így a régi megújítását jelentette, s semmiképpen sem a régi folytatását.

Ha lehetőséget adunk annak a nézetnek az elfogadására, hogy a reformpedagógia szakaszolható, s kezdeti periódusa Kant, Fichte, a neohumanisták és Herbart által körülírható, feltételezzük azt is,

hogy a herbartiánus gondolkodók és a reformpedagógia képviselői visszanyúlnak egy olyan általános pedagógiai szemlélethez, melyben mindkét pedagógiai gondolkodás már immanens módon létezik.

A tézist az önálló kutatómunka is megerősíti, amikor fellapozzuk „a reformmozgalmak nagy hatású” könyvét (Németh 2000, 137), Ellen Key *A gyermek évszázada* című munkáját is. A könyvre általában úgy gondolunk, mint ami az elmúlt időszak pedagógiai irodalmából csak Rousseau-t, Montaigne-t és Spencert kívánja továbbvinni a jövő pedagógusai számára. *A gyermek évszázadában* kétszer is találunk Herbartra és a további klasszikusokra vonatkozó utalást: az első esetben azt írja Key, hogy a nagy német és svájci pedagógusokról nem szükséges beszélnie, úgymint Comeniusról, Basedow-ról, Pestalozziról, Salzmannról, Fröbelről, Herbartról, csak arról akar megemlékeznie, hogy Németország jelentős férfiai (Lessing, Herder, Goethe, Kant stb.) mindannyian felléptek a természetes nevelés megvalósításáért. Key úgy tekint rájuk, mint elődökre, akik már felismerték azokat az igazságokat, amiket ő is most saját, mély meggyőződése által újra kimond (Key 2000, 129). Ezért ha ő is más, pl. Spencer művét veszi kézbe, akkor nem új kijelentéseket talál, hanem mindannak a megkoronázását, amit már a nagy német pedagógusok, valamint Montaigne, Locke, Rousseau lejegyeztek (Key 2000, 130).

A második vonatkozásban az angol iskolakritika révén kerül sor Herbart nevének megemlézésére, nevezetesen Cecil Reddie iskolaalapítása kapcsán. Key leírása nyomán Reddie-re Ruskin, Disraeli, Carlyle mellett a herbartiánus Rein-iskola gyakorolt mély benyomást. Mindenekelőtt az a gondolatiság ragadta meg Reddie-t, hogy a tanítás különböző részei között organikus összefüggés, egység található. Ahogy Key látja: Reddie-nek szükséges volt iskolája egyediségének és angol nemzeti sajátosságának megfelelő ismertetőjegyet adnia (Key 2000, 193). Vagyis amikor Key a reformpedagógus Reddie iskoláját jellemzi, nem gyakorol a herbarti iskolával szemben kritikát, helyette párhuzamot von.

Key művét követően pedig már bátran utalunk azokra a kutatásokra is, melyek Herbart és Dewey szembeállása helyett a metszéspontokra, hasonlóságokra emlékeztetnek.

Az eredeti szöveghelyekre, még ha most nem is utalunk, de említést teszünk többek között Bellmann írására, aki szerint Dewey nemcsak Hegelt, de Herbartot is hasonlóképp elismerte (Bellmann 2004). A két pedagógiai gondolkodó eszmei kapcsolódásának feltárásához tartozik a Nemzetközi Herbart Társaság *Herbart und Dewey: Pädagogische Paradigmen in Vergleich* című kötete (Prange 2006), de Andrea English kutatásai is.⁶²

A megállapításokat, áthallásokat Carlos Martens megállapításával zárjuk. Egyik írásának két fejezete beszédes című: „Reformpedagógusok és trójai faló”, majd „A herbartianusok reformpedagógusként”. A szerző szerint Reddie, Lietz, Dewey, Decroly csak néhány példa, akikre hatással volt herbartianizmus (Martens 1998, 48). Ezek alapján Herbart, herbartianizmus és a reformpedagógia egymástól nemhogy nem elválasztható, de még joggal szembe sem fordítható pedagógiai koncepciók.

Hazai reflexió a régi és az új ellentétének felülvizsgálatára

A két modell, illetve neveléstörténeti szakasz között feszülő ellentétek feloldásának, árnyalásának szükségességére a nemzetközi kutatók mellett a hazai neveléstörténészek is emlékeztetnek. Erről olvashatunk Pukánszky Béla személyes honlapján, ehhez problémafelvetéshez kapcsolódott a herbarti koncepció reformpedagógiai jellemzői című előadásunk a 2010-ben megrendezett Országos Neveléstudományi Konferencián (Bicsák 2010a, 46), s erről olvashatunk Vincze Beatrix írásában is (Vincze 2014). Az éles szembeállítás megkérdőjelezhetőségét bizonyítják a hazánkban is folyó reformpedagógiai kutatások. Ez esetben Németh András eredményeire (Németh–Skiera 1998; Németh 2000; Németh 2003), valamint az ELTE kutatócsoportjának tanulmányköteteire gondolunk. Biró Zsuzsanna Hanna utal Szabolcs Éva *A gyermektanulmányi és reformpedagógiai szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai szakajtóban, 1890–1906* című írására

⁶² Andrea English doktori disszertációját az összehasonlító vizsgálatból írta.

(Szabolcs 2002), amikor a következő sorokat fogalmazza meg: „Az »új nevelés« híveinek kényszeredetten bár, de be kellett látniuk, hogy célkitűzéseik csak akkor realizálhatók, ha képesek azt a belső koherenciát újrat teremteni, amely a herbartizmus elméleti és gyakorlati elemei, valamint az oktatási rendszer keretfeltételei között mintegy fél évszázad alatt létrejött” (Biró 2007, 59). A szerző szerint ezért az új irányzatok képviselői csak abban az esetben tudták nézeteiket szélesebb körben elfogadtatni, ha elképzeléseiket összhangba hozták a hagyományos pedagógia egyes elveivel is.

Erre utalnak azok a kutatók is, akik a herbarti pedagógia primer szövegeit tanulmányozzák, s a herbarti pedagógia és a reformpedagógia viszonyát elemzik. A herbarti kutatások jól jelzik, hogy a reformpedagógia kibontakozásával a kelet-közép-európai régióban Herbart a merevség és az időszerűtlenség szimbóluma lett (Brezsnyánszky 2001, 164). Az új koncepciók, iskolagyakorlatok ezáltal a herbarti pedagógiára fogalomként, a régi gyakorlat kifejezéseként utaltak, s nem vettek tudomást a kapcsolódásról, már a herbarti pedagógiában is fellelhető reformjegyekről. A következőkben ezért arra vállalkozunk, hogy megkeressük azokat a herbarti kijelentéseket, tevékenységeket, melyek alapján ő maga is inkább a reformpedagógiai elképzelésekhez, s kevésbé a normatív pedagógiához lenne sorolható.

Herbart feljegyzései a Steiger családban

Herbart pedagógiai tevékenységei közül elsőként házitanítói éve emelkednek ki. Herbart a tanulóévek után 1797-ben Bernbe költözött a Steiger családdhoz, ahol három gyerek: Ludwig, Karl és Rudolf házitanítója lett. A megállapodás nemcsak a gyermekek neveléséről, de előrehaladásukról készített jelentésekről is szólt. Herbart tanítói éveiről ezek alapján értesülhetünk. Asmus gyűjtéséből a fiúkról, illetve sorsukról is megtudhatunk némi információt: Ludwig volt a legidősebb, Herbart első tanítványa, akivel a három fiú közül talán a legtöbb nehézsége is volt. Karl a legkedvesebb tanítványa lett, aki a göttingai egyetemre is „követte”, s akit ezért a leghosszabb ideig

taníthatott. Rudolf, a legkisebb felnőtt férfiként apja nyomdokaiba lépett: Interlaken helytartója lett (Asmus 1964, 221). Herbart az értesítésekben nemcsak a fiúk előremenetéről írt, de kívánságaikról, a tananyag ütemezéséről is szólt. Haladásuk megállapításánál képességeik, személyiségük ismeretében beszélt: *Ludwignál elsősorban értelmére kell hagyatkozni. Talán túl egészséges, túlságosan felszabadult, vidám természet ahhoz, hogy „bármiféle” odaadást tanúsítana valamely személy, tudomány, vagy eszme iránt* (Herbart 1979, 23). *Mégsem lenne célszerű, ha csak önmagát vezetné, mert akkor vágyai elevenességén keresztül önző emberré válna, természetes értelmét nem kísérni sem a szeretet, sem a becsvágy, sem a tudásvágy, sem más fajtája az uralkodó hajlamoknak.*⁶³ *Egy okos, megfontolt, konzekvens egoista lenne* (Herbart 1979, 23). Karl és Rudolf tanításáról az első évben többnyire röviden, míg a következő években már hosszabban ír. A tananyagon látszik a neohumanizmus jegyei: a gyerekek többnyire ókori klasszikusokat olvasnak, a gyermekek sokoldalú képzésére törekedett, lelkiismeretes volt. Már ezekben a korai írásokban, Steigerhez írt jelentésekben is többször olvashatjuk a karakter, erkölcs, akarat szavakat, és folyamatosan végigkövethető Herbartnak azon igyekezete, hogy felmérje, a gyerekek milyen fejlettségi fokon vannak, milyen képességekkel rendelkeznek, milyen irányba fordul érdeklődési körük. S ez az igyekezet olykor már a szókratészi bábáskodásra emlékeztet: *ennyi rossz útnak kell Rudolf tévelygéseiből kibontakoznia, hogy a tévedés már olyan naggyá hatalmasodjon, amelyben már egyértelműen meglátja önmagát* (Herbart 1979, 51). Hasonlóképp türelemmel kellett lennie, hogy a fiú viselkedésének visszahatásából következtetéseket vonjon le. Ahogy Herbart megfogalmazza: *a nevelés ösztönzéssé válik, hogy minket összehozzon* (Herbart 1979, 51).

⁶³ A Kant szerint az embert a becsvágy, bírvágy, uralomvágy természetes ösztöne hajtja. Az ember egyedisége mégis abban nyilvánul meg, hogy eszére támaszkodik, dönteni képes. Eszes léte ezért nem választható el akaratától, ami nemcsak önmagára, de a külvilágra is vonatkozik. Természetes ösztönével ezért szembefordul, s ahogy Herbart is utal erre: nem elég, ha eszes egoista lesz.

A tanító és növendék együttléte nem pusztán spontán történés. A nevelésnek célja van, mégpedig az, hogy a gyereket elszakítsa az esetlegesség játékaitól. *A nevelés értékét a terv megbízhatósága adja* (Herbart 1979, 32). Herbart ezért tantervet készített, hogy a tanítás tartalma ne esetleges legyen, de figyelt arra is, hogy a tervszerűség igyekezete ne bontsa meg a tanító-növendék együttlétét. Az egyensúlyt fontosnak tartotta: amennyi időt a gyerektől követelünk, annyit pihenni is hagyjuk.

Herbart három évig volt házitanító. Gyakorló éveinek egyik fontos állomása volt – a már ismertetett – Pestalozzinál tett látogatása. Ezt követően Brémában töltött két évet, majd a göttingai egyetemre került, ahol a gyakorlati évek után tudományos ambícióit csilapíthatta: filozófiai rendszerének kidolgozása közben az egyetemen megkezdte pedagógiai stúdiumait.

Mikor elhagyta a Steiger családot, Herbart gondoskodott maga helyett új házitanítóról. Erről Carlnak írt levelében a következőképp nyilatkozik: *Az hogy szeretlek, s hogy jósaágos tanárod elégedettségéhez szerencsét kívánok, most talán az egyetlen, amit mondhatok* (Herbart 1800d).

Herbart műveiben megmutatkozó gyermekközpontú szemlélet

Herbart már házitanítói éveiben is tudatában volt annak, a gyermeki személyiségre tekintettel kell lennie, s ezért már egyetemi éveit követően is a kirótt feladatokat, és a nevelés célját egyénenként differenciálta (Herbart 1797–1798). 1810-ben – már azután, hogy fő művét, az *Általános pedagógia a nevelés céljából levezetve* című írását megjelenteti – a jelentésekhez hasonlóan emlékezteti a nevelőt arra, hogy mivel nem tudhatjuk, hogy a gyermek tehetsége, egyénisége melyik pillanatban válik láthatóvá, ezért a nevelőnek ezt a folyamatot nem gátolni, hanem elősegítenie szükséges (Herbart 1810). Az alábbi, 1814-ben írt szöveg az iskola feladatára is vonatkozik, melyekből arra következtethetünk, hogy Herbart szerint az egyéniség tiszteletére az iskolába is ügyelnünk szükséges: „*A jó tanuló értéke a valóban a*

sokoldalú képzésben áll. De egy iskola színvonalra nemcsak abban merül ki, ami általános, hanem ahol az egyéni különbségek is megmutatkoznak, ahol a tanulók egymástól megkülönböztethetővé válnak” (Herbart 1814a).

A következő kérdéskör az iskola és az élet kapcsolatára vonatkozik. A normatív pedagógiákat, a herbartianus iskolagyakorlatot gyakran érte a vád, hogy a társadalom számára nevel, és figyelmen kívül hagyja a természetet, az élet elevenességét. Ha ismerjük a nemzetközi szakirodalomban kifejezésre juttatott Herbart-vádakat, a herbarti pedagógiát sokáig éppen amiatt támadták, hogy a házi tanítóknak, s nem az iskolák részére fejtette ki pedagógiai elképzelését. A vita ma már túlhaladottá vált, különösképp, hogy a primer szövegek bizonyítéka mellett a herbarti elveket elsősorban az iskolai gyakorlat kidolgozása során adaptálták. Mégis, talán ahhoz az eltúlzott kijelentéshez, hogy Herbart az iskola, illetve a társadalom érdekeinek megfelelően, s nem az életre nevel, a következő szövegrészt idézzük 1818-ból: *Nem az iskola, hanem az élet számára tanulunk, áll a régi mondás... ami arra ösztönöz bennünket, hogy rákérdezzünk, hol található az igazi élet. Az iskola bölcsői is az élet által váltak férfivé. Haladniuk és tévedniük kellett, szembemenni a tömeggel, mielőtt letelepedhettek volna. Csak az nevezhető boldognak, aki így évezheti lakhelyének nyugalalmát. [...] Az iskolából az életbe, és fordítva: az életből az iskolába – ez lenne a legjobb út, amin az ember járhat* (Herbart 1818, 388).

A nevelő feladata a tanítás célkitűzéséhez mérten így adott, de talán túlzó lenne azt állítani, hogy Herbart a puritán-aszketikus etikából kölcsönzött cél elérése érdekében minden eszközt bevet, s radikálisan elfordul a rousseau-i boldogságetikától. Példa erre érett kori megfontolása, miszerint *az ember őrizze meg erejét a gyerekekkel szemben, amivel rendelkezik. A nevelő az embert átalakítani, megteremteni nem tudja. De néhány veszélytől elfordítani és a bántalmazásoktól tartózkodni – ez az, amire a nevelő képes, és ez az, ami tőle megkövetelhető. Ehhez az erőhöz tartozik a gyermek természetes boldogsága* (Herbart 1831b, 137). Az idézet természetesen nem arra bizonyíték, hogy a herbarti pedagógia a gyermek boldogságát helyezi középpontba, de arra igen, hogy az erkölcsi jellem megteremtése során nem hagyja figyelmen kívül a gyermek egyéniségét, és nem akadályozza meg növendékei

természetes életörömét. Az általános elképzeléssel szemben ugyanis Herbart a szófogadás kialakításakor nem arra törekszik, hogy a gyermeki akarat a felsőbb hatalomnak törjön meg, majd pedig egész életében a felsőbb erőket szolgálja, hanem csak arra figyelmeztet, hogy mivel az ember közösségben, társadalomban él, és ezért már kis korban meg kell tanítani arra, hogy legyen tekintettel másokra, jóérzését a másokkal szemben tanúsított méltányosság figyelembevételével, s nem önző vágyai kielégítésével érje el. Hogy erre nemcsak a társadalom tagjainak, de a felső vezetésnek és az államnak is tekintettel kell lennie, bizonyítja kritikai megnyilatkozása is: *Az államnak családok szövetségének kellene lennie. [...] Mégis nagyon határozottan az a napi tapasztalat, hogy az állami jólét és a családi jólét, az állami üzlet és a családi üzlet, az államért való elköteleződés és a családról való gondoskodás egészen különböző dolgok. Az államnak több előnye van, mint a másíknak* (Herbart 1832, 347).

A jellemképzés semmiképp sem beavatkozás nélküli folyamat. Herbart szerint míg a *személyiség göröngyös, addig a jellem sima és kerek. De míg a személyiség korlátok közé szorított, addig a jellem minden irányban kiterjedt* (Herbart 1806, 39). E kijelentés kapcsán pedig arról győződhetünk meg, hogy Herbart az erkölcsi nevelés esetén nemhogy akadályát látta az egyén szabadságának, de éppen annak a feltételét. Hiszen általa megszabadulhatunk ösztöneink, hajlamaink, vágyaink parancsától.

A példák tovább sorolhatók. A herbarti pedagógia normatív jegyeinek eltúlzott hangsúlyozása valószínűsíthetően azért vált általánossá, mert Magyarországon csak egy művét, *A pedagógiai előadások vázlat*a című könyvét fordították le. A fent idézett szövegek és a nemzetközi, hazai kutatási eredmények éppen arra hoznak példát, hogy a két pedagógia: a régi és az új nevelési koncepciók szembeállítása bár történeti szempontból, valamint a modellalkotás érdekében érthetőnek bizonyul, de az új eredmények tükrében éppúgy meg is kérdőjelezhető. Ezt erősíti meg Alan Blyth is, aki szerint fontos tudatosítani, hogy Herbart metafizikai és pszichológiai álláspontját az a meggyőződéssel nem egészítette ki a kor biológiai ismereteivel, hogy tudatában volt annak, hogy a gyerekek képességeik, hajlamaik és természetük szerint különböző egyéniségek (Blyth 1981, 71).

Egy újabb értékelési és értelmezési rendszer felállítása helyett

Az eredmények tükrében elmondható, a nevelési elvek kategorizálása segíti az érdeklődőket (tanár- és tanítójelölteket) a nagy gondolkodók eszméinek áttekintésében. Az osztályozási rendszer jól alkalmazható abban az esetben is, ha egy-egy iskola profilját határozzuk meg. De minthogy minden kapaszkodó egy bizonyos idő elteltével akadállyá válik, úgy gondoljuk, a herbarti és valamennyi reformpedagógia alaposabb megértése során is szembesülünk azzal a feladattal, hogy túlhaladjunk a szembeállításokon, egészen odáig, hogy a korábbi kijelentéseinket egy új kontextusban felülvizsgáljuk. (Erre utalnak a reformpedagógiai kutatások is.) Az előbb felsorolt herbarti idézetek segítségével még mindig nem haladtuk meg az idézett kategória-rendszert, csak az erre hivatkozó kijelentéseket kérdőjeleztük meg. Éppen emiatt érdemes lenne olyan kérdéseket megvizsgálni, melyek már ennek a kategória-rendszernek meghaladását képviselnék, s új kontextust jelentenének egy újabb nevelésméleti vizsgálódás során.

Erre jó példának bizonyul Rousseau negatív nevelése. Benner szerint ugyanis Rousseau a gyermeket nem a maga számára, vagy egy meghatározott (társadalmi) „helyzetnek”, még inkább rendnek neveli, hanem szolidaritásra, amit azokkal szemben tanúsítunk, akik rosszabb helyzetben vannak, mint mi. Ez vezet bennünket önálló gondolkodásra, önálló ítéletalkotásra, s a társadalmi rendszer ellentmondásainak meghaladására (Benner 2003, 101). Majd a rousseau-i törekvést követően a szerző Schleiermachert idézi, aki eljutott a jó ideájáig. De azt nem a keresztény értelemben tárgyalja, hanem az állam, az egyház, a tudomány és a lelki életünk fejlődésének megfelelően. A negatív nevelés ez esetben is megmutatkozik: csak itt ez nem az egyén dolga, hanem egy társadalom által is támogatott pedagógiai gyakorlathoz kötődik, ahol a pedagógiai gyakorlat kilép a közösségek, illetve a társadalom meghatározottságából. A nevelés ez esetben a növendék személyes érését, s nem társadalmi meghatározottságát segíti. A negatív nevelés a herbarti értelemben szintén másképp áll

elő. Benner szerint itt arra kell figyelnünk, hogy Herbart nem azt akarja megmondani a gyerekeknek, miként legyenek erkölcsösök, hanem azon fáradozik, hogy felébressze a lelkiismeretüket, s a későbbiekben is a lelkiismeretükre hagyatkozzanak. Egyéni gondolataik, ítéleteik és tapasztalataik végül elvezetik őket a jó cselekedet-hez. A negatív tapasztalatok korrekciója így alapvetően nem a nevelő feladata, hanem az egyéni belátás kérdése, hiszen az nem nevelő, hanem a növendék számára tudatosul (Benner 2003, 103). A nevelő legfőbb segítsége így abban rejlik, hogy növendékeinek bemutatja, szemlélteti a világ összefüggéseit. Ha visszautalunk a rousseau-i és a herbarti pedagógia különbségére, akkor ebből a megközelítésből már kevésbé a különbségekre fókuszálunk. Sőt, egy rejtett folytonosságra is felfigyelhetünk Benner sorai olvasása kapcsán, de akkor is, ha fellapozunk Herbart *Allgemeine Pädagogik* című művét. Herbart azt írja: *Azt hittiük az emberi növény hasonló a rózsához, mint ahogy a kertész is a növények királynője fárasztja a legkevesbé, úgy növekszik az ember is minden klímában* (Herbart 1806, 5). De Herbart számára is világossá vált, mennyire fontos az, hogy a növendék megfelelő környezetben legyen, a nevelő segítő és reflektív attitűdje kísérje próbálkozásait. (Ehhez tartozik egy másik közös jellemző is: Rousseau, Schleiermacher és Herbart esetében is elmondható: mindannyian fontosnak tartották a szolidaritást, mely az egyéni érdekeken túl embertársaink megértéséhez vezet el.)

VI. Herbart szocialista értelmezésének felülvizsgálata

A reformpedagógiai bírálat megkérdőjelezését követően szükségesnek tartjuk a szocialista Herbart-kép újragondolását is. A reformpedagógiához hasonlóan, e kutatás jelentőségére korunk kutatói emlékeztetnek. A könyv VI. részében a primer és szekunder irodalom ismeretében követjük nyomon a szocialista bírálatot.

A szocialista tankönyvek szerzői a reformpedagógia képviselőinek bírálatával egybehangzóan kiemelték a herbarti pedagógia kritikus pontjait, sőt Herbartot burzsoá pedagógusként, a társadalmi haladás ellenzőjeként mutatták be. A támadások ellenére, Szebenyi Péter 1985-ben közzétett írásában azt találjuk, hogy a szocialista pedagógiát tulajdonképpen a herbarti elvekhez, módszerekhez való visszatérés jellemezte. Szebenyi a jelenséget „vörösre festett herbartizmusnak” (Szebenyi 1985, 995) nevezte el. A neveléstudományi kutatások Szebenyi megállapítását indirekt módon megerősítették, hiszen mindkét koncepciót a normatív nevelési koncepciók körébe sorolták (Bábosik 1997, 10).

Ha válaszolni kívánunk Szebenyi Péter felvetésére, hogy a szocialista pedagógiának valóban vannak-e herbarti alapjai, akkor érdemes az orosz kutatók megállapításaira hagyatkoznunk. Oleg Zajakin (2004) arról ír, hogy a tanárok körében a háborút megelőzően a cári Oroszországban is sok követője akadt Herbartnak, különösen a középiskolában. Majd a II. világháborút követően inkább politikai, mintsem tudományos okok miatt a szovjet pedagógia megtagadta a herbarti pedagógiát, s negatívan ítélte meg azt (Zajakin 1998, 245). A kutató szerint a herbarti hatás mindezzel együtt is több szempontból hatással volt a tanárképzésre. Az állítását azzal bizonyítja, hogy

az orosz tanárképző intézetek több ponton hasonlítanak a német tanárképző intézetekre, számos orosz hallgató végezte tanulmányait Németországban, lefordították Herbart egyes műveit oroszra, de az elméletben és a gyakorlatban is kimutatható a herbarti tanok felhasználása (Zajakin 1998, 254).

Ha elfogadjuk, hogy a szocialista pedagógia (még annak ellenére is, hogy támadta Herbartot) tulajdonképpen a herbarti örökséget vitte tovább, felmerül egy további probléma is, melyet Brezsnyánszky 2002-ben megfogalmaz. „A »vörösre festett herbartizmus« megnevezés – miközben a szocialista pedagógiát bírálja – valójában a herbarti szemléletet teszi felelőssé, amiért ez a korszak nem a »másik« alternatívát követte. Ebben a megközelítésben Herbart ismét viszonyítási pont, sőt ennél több: bűnbak lett” (Bresznyánszky 2002, 39). Azáltal, hogy a reformpedagógiai kutatások megkérdőjelezi a herbarti pedagógia egyértelműen tekintélyelvű pedagógusképét, felvetődik annak a kérdése is, hogy vajon mennyiben fogadhatjuk el a szocialista tankönyvek megállapításait. (Amelyek tulajdonképpen továbbvitték a reformpedagógiai kijelentéseket, de további elutasítást is megfogalmaztak.)

Jelen esetben ezért arra vállalkozunk, hogy a herbarti pedagógia és a szocialista pedagógia sajátos viszonyára mutassunk rá, s Herbart primer szövegei segítségével felülvizsgáljuk a szocialista pedagógusok kijelentéseit. Mennyiben volt tehát Herbart burzsoá pedagógus? Valóban célja volt-e Herbartnak fegyelmezett állampolgárok nevelése?

1. POLITIKA HELYETT TUDOMÁNY

Kutatásaink ez idáig azt támasztották alá, hogy Herbart rendszeralkotó tevékenysége közben általános elveket, minden korban helytálló kijelentéseket és összefüggéseket akart megalkotni, melyből ki zárta politikai állásfoglalását. Véleménye szerint a tudomány elvont fogalmakkal, belátható kijelentésekkel és logikailag nyomon követhető összefüggésekkel operál, még akkor is, ha az állam szerepéről beszél. A következőleg ismertetett gondolatok Herbart tudós szerepkörét mutatják be.

Allgemeine Pädagogik

Herbart 1806-ban az *Allgemeine Pädagogik* teljes címe⁶⁴ is utal arra, hogy Herbart a pedagógiát a nevelés céljából kívánja levezetni. A kutatók több helyen is hangsúlyozzák: Herbart ezzel azt is kifejezte, hogy a pedagógiát nem a politika, az állam vagy valamilyen társadalmi réteg érdekében határozza meg, hanem tudományos alapon (Prange 2007, 17). Herbart nem olyan pedagógiai elképzelést akart adni, ami csak egy adott korban érvényes, hanem egy olyat, mely mindenkor haszonnal forgatható. A kutatók itt nemcsak arra hivatkoznak, hogy Herbart az általános pedagógiai elveket a nevelés céljából vezeti le, de arról is, hogy a könyv nem tartalmaz semmilyen aktuálpolitikai vonatkozást. Nem olvashatunk az *Allgemeine Pädagogik*ban sem Napóleonnól, sem a német nemzet sorsáról, de még egy lehetséges jobb jövő reményéről sem (Prange 2007, 14).

Az viszont bizonyos, hogy belátásait szélesebb körben akarta ismertté tenni. S ez a felfogás, még ha nem is aktuálpolitikához kapcsolódik, de kortársainak felfogásához, valamint a neohumanista nevelési eszményhez biztosan.

Herbart az *Allgemeine Pädagogik* előszavában Locke-t idézi, akinek elképzelése szerint már nincs szükség neveléstani könyvekre, hiszen az apák azok a személyek, akiknek feladatuk, hogy gyermekeik számára ismertessék a világ összefüggéseit. Felelősek azért, hogy tapasztalataik révén segítsenek nekik eligazodni a mindennapos eseményekben. Felfogásuk dinamikus: világszemléletüket különböző történések, más személyekkel, illetve különböző helyzetekben megélt pillanatok formálják. Herbart mindazonáltal Locke kijelentésével nem tud maradéktalanul megbékélni. Véleménye szerint ugyanis többen vannak olyanok, akik jól ismerik a világot, de nem szeretik azt. Így Herbart több dolgot szétválaszt egymástól, és ezek különbségére emlékeztet: a világot ismerni, illetve a világot szeretni, s abban eligazodni nem ugyanazt jelenti. Másrészt mindenki tapasztal-

⁶⁴ Teljes cím: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.* (Magyarul: *Általános pedagógia a nevelés céljából levezetve.*)

talata szerint nevel. S ez magával hozza azt is, hogy legtöbbször a felnővekvő generáció pontosan a szerint éli az életét, ahogy azt ő szüleitől látta (Herbart 1806, 6).

Így ha már Herbart pedagógiai nézeteinek mindenképp politikai vonatkozásait keressük, akkor az *Allgemeine Pädagogik* esetében nemcsak azt cáfoljuk, hogy Herbart burzsoá pedagógus volt, hanem a sorok mögött megláthatjuk Herbart születési előjogokra vonatkozó bírálatát is. Herbart szerint ugyanis a *gyerekeket képességeik és érdeklődésük szerint kell képezni, s lehetőséget adni, s nem pedig szülei foglalkozásai alapján* (Herbart 1806, 6). Vagyis Herbart az *Allgemeine Pädagogik* című írásában éppen megint csak azt a két dolgot hangsúlyozza, melyet korai írásai is már tartalmaztak: a sokoldalú nevelést és az erkölcsi jellem kialakítását.

Alapeszmék

Herbart – mint már ismertettük – Kant tanításán indul tovább, amikor az erkölcsi nevelés kereteit jelöli ki. De míg Kant egy általános felszólítást, addig Herbart alapeszméket jár körül. Az öt alapvető erkölcsi eszmével (belső szabadság, tökéletesség, jóakarat, jog, méltanyosság eszméjével) a társadalom szempontjából a politika, míg az egyén szempontjából a pedagógia foglalkozik. Herbart szerint, ha az eszmélnék megfelelően élünk, akkor a társadalomnak is megfelelő erkölcsös életet élünk. Ha mégis megsértjük ez eszmék valamelyikét, akkor külső korlátozó erőbe ütközünk, mint amilyen a közlekedési ismeret eszméje, a művelődés-, közigazgatás-, jutalmazás-, jogrendszer. Herbart az alapeszmék helyét és szerepét *Allgemeine Praktische Philosophie* című írásában fejti ki részletesen (Herbart 1808). Elgondolásának problémáját a kutatók a későbbiekben vitatták, ami éppen arra irányult, hogy képtelenség a herbarti elméletet gyakorlatban is megvalósítani, pontosan szinte kivitelezhetetlen az egyénnek egy adott döntési pillanatában az össztársadalmi akaratrendszer áttekinteni. Mindezek alapján Herbart kultúrrendszer fogalma bár a tökéletességre törekszik, de gyakorlatban nehezen realizálható (Ort 2001).

Ezt a kritikát mi magunk is helytállónak érezzük, de fontosnak véljük kiemelni, hogy több szövegrész is utal arra, hogy Herbart nem is gondolta, hogy alapeszméi a gyakorlatban maradéktalanul megvalósíthatóak lennének. Herbart állampolgári nevelési koncepciója tökéletes idea. Herbart elképzelése szerint az egyéneknek folyamatosan törekedniük kell arra, hogy embertársaik egyre szélesebb körére legyenek tekintettel, hogy az erkölcsi belátásuk során fokozottan érzékennyé váljanak. Az alapeszmék rögzítésével Herbart valóban azt az utat írja le, ahogy a közakaratának mindjobban megfelelnünk, de ez esetben a köz akaratát nem beazonosítható egy társadalmi csoport, illetve a politikai hatalom akaratával. Ehelyett egy jól működő társadalom folyamatosan önmeghaladásra törekvő egyéneinek neveléséről van szó, ahol nemcsak mindenkit egyformán megillető jogok, de kötelességek is vonatkoznak. Az alapeszmék ez esetben mind az egyén, mind a társadalom szempontjából egy olyan tökéletes állapotot megjelenítő cél, mely felé törekedni kell. Amennyire a tökéletes erkölcsi viselkedés elérése feladat, annyiban marad a tökéletes társadalmi szankcionáló erő eszmény.

A nevelési és az állami cél összekapcsolódása

Herbart a *Psychologie als Wissenschaft* című művének előszavában ahhoz fogalmaz útmutatást, hogy milyen hozzáállás vezesse olvasóit, mikor az államról írt fejtegetéseit olvassa. Itt egyszerre két dolgot igyekszik tisztázni: az egyik szerint a leírtak csupán teoretikus fejtegetések, melyek gyakorlati eszméire vonatkoznak, s melyekről már gyakorlati filozófiájában is olvashattunk. A másik pedig, hogy még véletlenül se gondoljuk azt, hogy sorai között a korabeli államok megítéléséről van szó (Herbart 1825, 17). Ugyanis, ha már bizonyos államokra vonatkoztatná állítását, akkor szükség lenne mindegyiket a maga helyzete szerint tárgyalnia, de ezt egyrészt nem vállalta fel, másrészt ehhez mások sokkal jobban értenek (Herbart 1825, 18). Herbart szerint az állam: az emberek kölcsönös állapotának rögzítettsége. A rögzítettség az ingadozás ellentéte, az állam egyensúly, a nyugalanság

kontrasztja (Herbart 1825, 25). Herbart itt arról is ír, hogy az egyensúly sohasem tökéletes, de közel kerülhetünk hozzá. Véleménye szerint a *rend ereje az államban csak az egyéni erőkösszerejéből származhat, ami minden állampolgárban megmozdul azért, hogy az általános rendet egy kicsivel magasabb szintre emelje és megtartsa* (Herbart 1825, 33).

Míg *Psychologie als Wissenschaft* című művében Herbart elzárkózik a korabeli társadalmi-politikai változástól, a későbbi művében, a *Kurze Encyclopädie der Philosophie* című írásában (Herbart 1831b) már találunk aktuálpolitikai vonatkozást. Mindezt azzal magyarázzuk, hogy Herbart a 30-as évekre dolgozta ki rendszerét, s ezt követően már a nagyobb lélegzetvételű munkáiban is helyt adott egy-egy aktuális probléma megjelenítésének. Itt arról ír, hogy *az, aki az államok hiányosságait szemléli, az ún. polgárság lehetetlenségét látja, aki megértette, hogy az állam érdeme mindig azoktól a férfiaktól származik, akik érdemet szereztek, s aminek léte véletlenszerű: minden reményével rendszerint a nevelés felé fordul* (Herbart 1831b, 136). Tovább lépve ugyanakkor megint csak nem a polgárosodás kérdéséről s az egyes államokról beszél, hanem általános kérdésekhez, megfigyelésekhez vezet el. Herbart szerint *a nevelés a család dolga, abból indul ki, és nagyrészt oda tér vissza. A nevelés csak a változatos, költséges tanítás igénye miatt kap helyet az iskolákban, ahol mégsem tudnak róla teljes egészében gondoskodni. De ahogy az államban, ugyanúgy a családban is túl sok igényt támasztanak a neveléssel szemben* (Herbart 1831b, 137). Ezek között szerepel az, hogy *a szülők korábbi tapasztalataikhoz képest szeretnének bizonyos dolgokon változtatni. Mivel eredményes nevelést szeretnének, folyamatosan figyelemmel kísérik, mit értek el. Próbálnak meggyőződni arról, miről ismerhető fel a jó és rossz nevelés. Mi az, ami az ember természetéből fakad, s mi a nevelésből. S még a sok-sok kérdés közül arra is kíváncsiak, hogyan érdemes nevelni a gyermeket, hogy majd megállja helyét a világban, az aktuális társadalomban* (Herbart 1831b, 137).

Herbart a könyv további részében ismét tudományos fejtegetésekbe fog, s még ha találunk is aktuális kérdésfeltevést, hasonlóan nem foglal állást, mint ahogy ezt a fent idézett sorok esetében sem tette. Azért, hogy mégis rávilágítsunk arra, Herbart milyen álláspontot képviselt a korabeli társadalmi helyzetre vonatkozóan, előke-

restük életének egy-egy érdekes mozzanatát, a téma szempontjából néhány jelentős írását, ami politikai állásfoglalását vagy kényszerű szerepvállalását mutatja be.

2. HERBART KÖZÉLETI-POLITIKAI TÖREKVÉSEI

Herbart tudós létéből fakadó megállapításai mellett lényeges szólnunk közéleti és politikai szerepköréről is. A következőkben ezért kiemelünk néhány fontos momentumot Herbart életéből, írásai-ból, melyek nem egy elvont eszmére, hanem a korabeli társadalmi és politikai helyzetre utalnak. Az egyes alfejezetek célja leginkább azt, hogy rávilágítsunk egy-egy kérdéskörre, melyeket egy következő kutatás során szélesebb társadalmi-politikai dimenzióban tárgyalhatunk tovább.

Gesellschaft der freien Männer

Amikor különböző helyeken Herbart azon célkitűzéséről olvasunk, hogy fegyelmezett állampolgárokat neveljen, csak ritkán gondolunk arra a történelmi-társadalmi összefüggésre, melyben Herbart megalkotta pedagógiai koncepcióját. A Herbart és a 19. századi teoretikusok fejezet éppen azt igyekezett bemutatni, a herbarti pedagógia szigorúan egy adott kor történelmi, eszmei viszonyai közé illeszkedett. A tankönyvírók egy részében biztosan nem tudatosult, hogy a francia forradalom hatására ő maga is lelkesedett a változásokért. Barátja, Johann Schmidt alapító tagja volt az 1794-ben megalakult jénai „Gesellschaft der freien Männer” elnevezésű irodalmi körnek. A társaság tagjai bíztak a társadalmi haladásban, a szellemi, erkölcsi megújulásban. Rendszeresen összeültek, tanulmányozták Reinhold és Fichte filozófiáját, előadásokat tartottak, melyek között rendszerint szerepeltek társadalommegújító gondolatok is. Forradalomért lelkesedő fiatalokat a hatalmi pozíciókból gyanúsán szemléltek. Minden bizonnyal ez a gyanús tekintet, majd pedig 1799-ben

Friedrich Karl Folberg és Fichte között kiobbant vita⁶⁵ járult ahhoz, hogy a társaság is megszűntette „hivatalos” működését még abban az évben. Kapcsolatuk ennek ellenére nem szakadt meg, barátságukat hosszú évtizedekre megőrizték.

Herbart ehhez a szellemi közösséghez 1797-ben került közel, amikor Bréma városában is (szintén ebben az évben) létrehozták a „Literarische Gesellschaft”-ot. Schmidt ekkor már Brémában volt, a kör első tagjai közé tartozott, s invitálta Herbartot az ülésekre. Herbart kilenc alkalommal fogadta el a meghívást (Asmus 1968, 166).

Hogy megtudjuk, vajon Herbart mennyire csak megfigyelője vagy aktív résztvevője volt a körnek, a társaság szintén később csatlakozó tagjának, August Ludwig Hülsennek Schleiermacherhez írt levelére utalunk. Hülsen ugyanis arról számolt be, hogy 1794-ben, amikor (kitépte magát korábbi kötelékeiből) új kapcsolatokat keresett, Herbartra és Schmidtre talált. Igaz egyikük sem volt ünnepezt férfi, de nem féltek szabadon beszélni a korról, melyben éltek (Hülsen 1800, 362).

Hasonlóképp Herbart aktivitását bizonyítja az is, hogy 1801-ben a brémai iskolareform átvezetéséhez ismertté teszi (a majd 1870-ben Ziller által népszerűsített) *Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien* című írását. Eszmefuttatása ez esetben nemhogy szíves fogadtatásra talált, de vitát robbantott ki: úgy vélték ugyanis, hogy képtelenség az emberi érdeklődés szerint, általános és speciális érdeklődési köröknek megfelelően a tantervet átalakítani (Asmus 1968, 174). Mivel a brémai köröknek az érdeke a természettudományos műveltség megerősítése, valamint a képzés szempontjából a latin kurzusok megtartása volt, így a herbarti elképzelés (a sokoldalú érdeklődés kialakítása és az erkölcsi nevelés) csak csekély mértékben jelent meg az új tantervben.

⁶⁵ A vitáról bővebben Estes–Bowman írásában olvashatunk (Estes–Bowman 2010). A vita ismertetéséhez további információk bemutatása lenne szükséges, ami meghaladja a jelen kutatás célkitűzéseit.

Állásfoglalás porosz reform kapcsán

Herbart életének politikai állásfoglalásai közül a másik fontos mozzanatként a porosz reform kapcsán írt előadását emeljük ki.

Herbart nevelési célkitűzéseire fontosnak tartotta a házitánítóság intézményét. 1810-ben – abban az évben, mikor elindítja pedagógiai szemináriumát Königsbergben – javaslatot tesz a házitánítóság megerősítésére, s a régi udvari nevelés megújítására. Más írásaiból is kiderül, hogy itt egyidejűleg az iskolák elégtelen voltát, a nevelők kevés számát (Herbart 1810, 146) és a nevelők nem megfelelő képzettségét/ hozzáállását kifogásolja. Ahogy ő mondja, egy *90 éves falusi iskolamester az ő 90 éves eredménytelen próbálkozásai szerint nevel* (Herbart 1806, 8). Herbart reform javaslatait a keletporosz tartomány elutasította. Ekkor olvasta fel 1810. december 5-én *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung* című írását (Benner 1997b, 154–155). Benner kutatásai szerint a herbarti erkölcsi nevelést még a herbartianusok sem a herbarti iskolakritikai kijelentéseken belül értelmezték, arra csak a 60-as években került sor (Benner 1997b, 155). Ha a kritika oldaláról keresünk összefüggéseket, akkor viszont az idézett herbarti írásnak is megtaláljuk a kapcsolódását a korabeli porosz iskolareformhoz.

Benner szerint az írás Humboldt *Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König* című írására reagál, amit azért is tett közzé, hogy az elemi iskolától az egyetemig egységes elemi képzés valósuljon meg (Benner 1997b, 156). Herbart abban a reményben írta meg előadását, hogy a jövőben a társadalom tagjai sokoldalú, nyitott, erkölcsös s egymással kommunikálni képes egyének legyenek. Míg a *Kurze Encyclopädie der Philosophie* című művében arról olvashattunk, hogy sokan a társadalmi változások reményében a nevelés felé fordulnak, addig ez a megállapítás az *Über Erziehung unter öffentlicher* című írásban Herbart személyes meggyőződéséként jelenik meg: *az állam az iskolában fog sarjadni ezért az iskola javítása a nevelés és a nép javítása* (Herbart 1810, 143). S tévúton járunk, ha azt gondoljuk, hogy Herbart bizonyára itt a politikai hatalomnak akart kedvezni, mert emellett azt is megállapítja, hogy *a politikától a pedagógiába tartó*

út egy fordított/rossz út: „verkehrter Weg.” Majd olvashatjuk: az állam bár egy, de a lehetséges különböző elemek összehatásának egységének kell lennie (Herbart 1810, 145). Herbart szerint a pedagógia az egyedüli jótévő. Segítségére mindenkinek szüksége van, hogy azzá váljon, amivé majd egyszer lenni szeretne [...] a nevelés ezért nem lehet olyan, mintha egy gyárban dolgoznánk. (Herbart 1810, 146). Herbart több helyen is hangsúlyozza, hogy a gyerekeket nem a politikai vagy más érdekek megfelelően kell képezni, hanem önmaguk miatt (Herbart 1810, 146). Álláspontja szerint nem az a cél, hogy az egyének egyformává váljanak, hanem hogy megérjenek arra, hogy egyéniségként találkozzanak egymással, kapcsolódjanak egymáshoz (Herbart 1810, 146).

Iskolakritika

Herbart több írásában is hangot adott iskolakritikájának. Az előbb idézett művében, az *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung* című írásában Herbart kifogásolja, hogy sok diákra kevés nevelő jut, s hogy a nevelők képzettségét sem megfelelő. 1814-ben, a *Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz des Predigers Zippel* című írásában a következő gondolatokat fogalmazza meg: az iskola nem fedi le a képzés valamennyi színterét, hiszen amiről ott szó van, az a világ egy meghatározott része, a tudomány. A gyermeket többféle hatás éri, így az iskolán túl egyéb erők is alakítják személyiségét (Herbart 1814b, 152). A jó tanuló értéke a sokoldalú képzésben áll. Így egy iskola színvonala nemcsak abban merül ki, hogy milyen általános képzést nyújt, hanem abban is megmérettetik, hogy a tanulók egyéni különbségeit hogyan kezeli (Herbart 1814b, 152). A legfőbb feladat ezért, hogy „a lélek” megkedvelje tárgyát, megértse értékét, kapcsolatait, az összefüggéseket, hogy a készség és a művészet a tudásban helyet kapjon, vagy ami még kíváncsabb, abból szökjön szárba (Herbart 1814b, 153). Vagyis nem az iskola, hanem az élet számára tanulunk (Herbart 1814b, 160). Későbbi művében, *A pedagógiai előadások vázlatában* pedig majd szintén ezt a gondolatot szövi tovább: „Az állam vizsgálatnak veti alá azt, amit meg lehet vizsgálni: a külső magaviseletet és a tudást, de nem hatol be a lélekbe. A nyilvános iskolák tanítói

nem sokkal hatolhatnak mélyebbre, ők is inkább a tudásnak azzal a mennyiségével törődnek, amelyet elsajátíttatnak, mint az egyes tanulókkal, s azzal a móddal, hogy ahogyan mindegyik tanuló bensőleg feldolgozza tudását” (Herbart 1932, 143).

Házitanítóság versus nyilvános iskola

Herbart már korai írásaiban, majd pedig a későbbiek folyamán is kiáll a házitanítóság intézménye mellett. Az *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung* című írásában arról ír, hogy ahogy egy közösségben orvos él, akit szükség esetén hívnak, annyira érdemes lenne az is, hogy nevelőket a házhoz hívjanak, hogy a nevelést jobb irányba fordítsa (Herbart 1810, 150). *A családoknak emiatt érdemes lenne egyesülniük, a jövedelmük egy nagyobb részét egy ilyen nevelőnek biztosítaniuk, anélkül, hogy ezzel lekötelnék. De még jobb lenne a nevelőt közvetlenül a családhoz kötni, s így a gyerekek képzésének közös gondoskodását együtt láthatnák el* (Herbart 1810, 151). A herbarti álláspontot a kérdésre vonatkozóan többen vitatták, leginkább az a kérdés merült fel, vajon Herbart a házitanítóság intézményének nem tulajdonít-e hangsúlyos szerepet, s ezzel nem halványítja-e el az iskola érdemét. Az iskolakritika esetében az kitűnt, hogy az iskolák korabeli helyzetével nem volt elégedett. Benner szerint viszont Herbart pedagógiája éppoly kevésbé nevezhető a házitanítóság pedagógiájának, mint iskolapedagógiának. Illetve, a házitanítók és a nyilvános iskolák pedagógiája helyett Herbart egy általános pedagógiának megalkotásán fáradozott (Benner 1997b, 28). Nyilvánvaló, Herbart saját házitanítói tapasztalatából hasznosabbnak ítélte meg a házitanítói képzést, mint a nyilvános iskolát. Leveleiből tudjuk, hogy minden idejét a rá bízott gyerekeknek szentelte. Elismerte, hogy bár a nevelő minden fáradozása ellenére nem tud annyi órát biztosítani a növendéknek, mint az iskola, de megítélése szerint nem is szükséges. A tehetséges gyermek egyik fontos jellemzője, hogy önálló, egyéni munkája során a tanulásban megfelelő segítségek és alapismeretek meglétével egyedül is továbbhalad. Mivel a gyermek jellemét elsősorban a család formálja, így a

házitanító a szoros együttműködés során folyamatos figyelmet biztosít a gyermek számára. A szülői ház a tanítónak jelent kontrollt, hiszen a család folyamatos jelenléte a tanító egyéni eltévelyedését azonnal korrigálni képes. Herbart meggyőződésével amellet foglalt állást, hogy bár az iskola nem szükségtelen, de nem is azonos határfokú, mint a háztanítói nevelés. Ha már mégis iskolát választunk, akkor a következőkre kell ügyelnünk: „Szemügyre kell venniük annak az iskolának jellegét, amelyben tanítani akarnak. A tanterv megmutatja nekik, milyen terjedelmű az oktatás és milyen viszony van feltételezve a tanszakok között, valamint azt is, milyen különféle fokozatai vannak mindegyik tárgynak. Az értekezletek feltárják előttük, miféle viszony van a tanító személyzet és a hatóságok, a szülők és helyetteseik, továbbá a tanulók között” (Herkart, 1932, 145).

Herkart nézetei az 1830-as években

Herkart politikai állásfoglalását a 1810-es években Hartenstein által szerkesztett politikai levelekből ismerhetjük meg. Karl Kehrback szerint a címzett ismeretlen, s a levelek tulajdonképpen kézirat formájában maradtak rák (Herkart 1832). A 30-as évek (miután már kidolgozta pedagógiai rendszerét) állásfoglalása szintén rövid írásában, leveleiben mutatkozik meg. Ezekben az években levelei (Herkart 1832) egy jó részét egykori tanítványához, Friedrich Griepenkerlhez címezte, melyből most, a harmadik levél egy részét ismertetjük: *Abban, hogy az államban jól nevelt polgárok élnek, mint inkább rosszul neveltek, abban senki sem kételkedik. Korunkban (az összetévesztések korában) két mondat áll: Az államnak a helyes nevelés előny. A nevelés annál helyesebb, minél inkább az államot szolgálja.* Majd felteszi Herbart a kérdést, hogy mégis ki az állam? *Az államnak családok szövetségének kellene lennie. [...] Mégis nagyon határozottan az a napi tapasztalat, hogy az állami jólét és a családi jólét, az állami üzlet és a családi üzlet, az államért való elköteleződés és a családról való gondoskodás egészen különböző dolgok. Az államnak több előnye van, mint a másiknak. [...] Kétségtelenül, az állam családok egyesülete, de nem közvetlenül, hanem úgy,*

hogy a családok állapota, életmódja [...] szerint különböző osztályokba esik, és így tartoznak az egészhez. Egy osztálynak az állam igénye szerint kell tanulnia, és mindegyiknek valamilyen konkrét foglalkozást kell kitanulnia. [...] Ebből a célból alapítanak különböző iskolákat. De a személyek különbözősége mélyebben rejlik, minthogy az alkalmasságnak ezen szemlélete szerint mérjük fel. Az állam pedig erről kevésbé gondoskodik, leginkább csak magával törődik (Herbart 1832, 347). A levél alapján, ahogy Herbart érett korszakáig egyértelmű állásfoglalásnak lehetünk tanúi: a nevelés és a gyerekek képzése felette áll az állami akaratnak. Akkor is erről írt, ha tudományról volt szó, de akkor is, amikor korabeli problémák megoldására kereste a választ.

Göttingai katasztrófa

Az előzőekből kiindulva azt feltételezhetjük, hogy a szocialista bírálatnak nem volt megfelelő alapja. Minden bizonnyal megkérdőjelezhető az a kijelentés, hogy Herbart az állami hatalom kiszolgálója volt. Hogy mi állt ennek hátterében, arra csak hipotézist állíthatunk fel. Asmus gyűjtése nyomán Dénes Magda ismerteti a herbarti életutát. Herbart második göttingai korszakáról azt írja: „1837-es évtől kezdve mindjobban megbénították Herbart tevékenységét a bekövetkezett politikai események, a »göttingai katasztrófa«, másfelől az az ellenszenv, amelyet Herbartnak az eseményekkel kapcsolatos, semmiképpen sem menthető magatartása a német értelmiség egy részéből, főként hallgatóiból kiváltott. IV. Vilmosnak, Hannover királyának halála után öccse, Ernst August cumberlandi herceg lett az utóda, aki abszolutisztikus uralmát azzal kezdte, hogy felfüggesztette az alkotmányt, érvénytelennek nyilvánította a hivatalnokok esküjét, és új eskütételt követelt tőlük a maga abszolutizmusa számára. A göttingai egyetem hét professzora az új eskütétel megtagadásával protestált az államcsíny ellen, amiért egyetemi tanári működésüket felfüggesztették. Herbart, az akkori fakultás dékánja, nemcsak távol tartotta magát a »Göttinger Sieben« csoportjától, hanem valójában ellenük fordult” (Dénes 1979, 29). Itt ezalatt Dénes azt érti, hogy

nem tett semmit a tanárok védelmében, s emiatt számos hallgatója ellene fordult, elítélte őt. Herbart bár a „passzivitását” igyekezett indokolni, de ez mégsem sikerült visszaállítani addigi jó hírét.

A Kehrbach–Flügel kötetben a szerkesztők Hartenstein megjegyzésére utalnak, miszerint Herbartnak ez a műve csak halála után, 1842-ben jelent meg (Herbart 1837). A szöveg egyrészt önismerés, másrészt saját tehetetlenségének bizonyítéka. Herbart ez esetben a politika és a tudomány kapcsolatára utal. Arra a politikára, melybe tudós emberként nem avatkozott bele. Mint teoretikus, a kanti kategorikus imperatívusra hivatkozik: megpróbált úgy cselekedni, ahogy azt ő helyesnek ítélte meg (Herbart 1837, 35). *Nem az én dolgom, hogy a németek politikai életében mit és mennyiszer szükséges kijavítani. Csak azt mondom, hogy a politikai életnek megfelelően az egyetemek szellemiségét nem szabad változtatni. Mert az egyetemek helyzetének alapja a tudományokban helyezkedik el. Olyanok, mint az idős fák, amik az évek növekedésével egyre kevésbé sarjadnak, éppen aszerint, milyen régóta léteznek. Ezért teljesen téves azt gondolni, hogy elől megy az alkotmány, utána pedig az egyetem (Herbart 1837, 40).* Herbart szerint az egyetemnek nyugodt légkörre, tanítási szabadságra, a múlt hagyományára lett volna továbbra is szüksége. De ehelyett ő maga dékánként is egyszerre két politikai akarat között találta magát.

VII. Összegzés, konklúziók

Konklúziók az interpretációkra vonatkozóan

A különböző interpretációs síkok nem hermetikusan egymástól elválasztható értelmezési keretek, hiszen sok esetben a különböző interpretációs síkok egymásra épültek. A tankönyvírók különböző korszakokban más-más korábbi értelmezést örökítettek tovább, vagy éppen a korábbi olvasatokat egy-egy szövegrész elhagyásával, egy-egy fogalom értékítéletével újíttattak meg. Az olvasatok „megújulása” több esetben a történelmi vagy politikai fordulathoz köthető, de emellett újra és újra tetten érhető a szakmának, illetve a tankönyvíróknak azon csoportja is, akik újat kerestek a herbarti pedagógiában, s ezzel a korábbi olvasatok szakmai bírálatára, egyéni kutatómunkára vállalkoztak. Az értelmezések az idő előrehaladtával tehát csak látszólag pontosították a Herbart-képet, a tulajdonképpen megértésre mindig az egyéni kutatómunka kapcsán került sor. Arányait tekintve ezek főként a folyóirat hasábjain, illetve egy-egy hosszabb értekezés formájában láttak napvilágot.

Az értelmezési síkok bemutatásának talán legjelentősebb értéke, hogy korunk Herbart-képének bizonyos elemei egy-egy korábbi recepcióhoz vezethetőek vissza. 1. Az ellentmondásos fogadtatás időszakának köszönhetjük, hogy Herbart a tudományos diskurzus részévé vált. 2. A 19. század végén megjelenő folyóiratokban a szerzők gyakran és elismerően írnak Herbartról. A pozitív recepció a 20. század elején kiadott tankönyvekben úgy jelenik meg, hogy a tankönyvírók a herbarti pedagógia erőnyeire koncentrálnak. Amikor ma Herbartot rendszeralkotó pedagógusként, jelentős pedagógiai gondolkodóként tárgyaljuk, továbbá arról számolunk be, hogy tudományos érdemei között az erkölcsi képzés jelentősége emelkedik ki,

akkor ennek az interpretációs sík képviselőinek felismeréséhez térünk vissza. 3. A 20. század elején, a pszichológiai kutatások nyomán a szakmabeliek már kritizálják a herbarti rendszert. Véleményük szerint Herbart a gyerekeket keveset cselekedtetni, testi fejlődésükre nem fordít megfelelő figyelmet. Pedagógiája intellektualisztikus, pszichológiája pedig mechanikus. Végigkísérve az olvasatokat, e kritikai észrevételek a mai napig meghatározó reflexiók maradtak. 4. A kritikai észrevételek felerősödésével a herbarti pedagógia elavult rendszerként interpretálódik. A szakma kiemelkedő kutatói ezzel egyidejűleg törekszerenek a herbarti pedagógia jelentőségének megőrzésére. A két világháború között a herbarti elveknek az elismerendő és kritikus pontjait is számba veszik. Ekkor jelenik meg magyarul *A pedagógiai előadások vázlata* (1932) és Fináczy könyvhöz írt bevezetője (1934) is, ami könyv formában szintén napvilágot lát. Jelenünkből tekintve a korszak maradandó erénye, hogy ekkor jelent meg a mai napig egyetlen lefordított Herbart-mű, továbbá ehhez a korszakhoz kapcsoljuk az „objektív”: az erényeket és hiányosságokat bemutató, értékes kutatómunkán nyugvó Herbart-leírás példáját. 5. A közösségi nevelés képviselői a 40-es években – más pedagógiai elkészüléshez hasonlóan – a herbarti pedagógia hiányosságait kéri számon. A közösségi nevelés pedagógusai szerint a herbarti pedagógia elsősorban individuális jellege miatt támadható. Ma viszont már senki sem ismerteti Herbartot individualista gondolkodóként. 6. Herbart burzsoá jellemzésével korunk leírásaiban nem találkozhatunk. A rendszerváltást követő években e jelző teljességgel megszűnt. Ez esetben feltételezhetnénk, hogy ennek mindössze szakmai jelentősége/értelme van, de mivel egy korábbi ideológiai jelző elhagyása történt, nem zárhatjuk ki annak a társadalmi-politikai szándéknak a tükröződését sem, ami a korábbi rendszert „elhagyni” akarta. 7. Medinszkij 1951-es írásában nem olvashatunk burzsoá jelzőről. Medinszkij miközben visszatér egy „objektív” Herbart-képhez, ahol az erényeket és a kritikai észrevételeket egyaránt közli, Herbartot úgy mutatja be – nyilvánvalóan a reformpedagógiai kritikát torzítva –, mint aki szándékosan nem figyel a gyermekek lelki fejlődésére. A szerző által kegyetlen Herbart-kép rajzolódik ki

előttünk. Ma már a hazai olvasatok Medinszkij leírását enyhítik, s a kegyetlen pedagógus helyébe a tekintélyelvű Herbart-képet állítják. 8. Az olvasat a szocialista időszakban a korábban bemutatott burzsoá Herbart-képet és Medinszkij olvasatát kapcsolja össze oly módon, hogy Herbart úgy jelenik meg, mint burzsoá, tekintélyelvű pedagógus. Ahogy az előzőekben erre reflektáltunk, ma elsősorban tekintélyelvű Herbart-értelmezéssel rendelkezünk. 9. Dénes Magda leírása kapcsolódik Finácsy alapos kutatómunkájához, sőt a szerző munkája nyomán Finácsy leírásától egy még átfogóbb Herbart-interpretációval leszünk gazdagabbak. Ma Dénes Magda könyve a legfontosabb magyar nyelvű hivatkozási pontunk. 10. A rendszerváltást követően a korábbi olvasatoknak érdekes szintézise alakul ki. A szerzők elhagyják a tipikus szocialista jelzőket, s meghagyják azokat a megítéléseket, melyek a szocializmus előtt ismeretesek voltak. Amit megőriznek a II. világháborút követő időszak Herbart-olvasatából, az leginkább Herbart tekintélyelvűsége, szigora. Ezek alapján Herbart jelentős pedagógus, rendszeralkotó gondolkodó, a pedagógia tudományos megalapozója. Jelentősége továbbá az erkölcsi nevelés tekintetében emelkedik ki, de ma már számos megállapítása nem igazolható. Alapvetően egy elavult rendszer képviselője, aki intellektualisztikus pedagógiát, mechanikus pszichológiát alkotott. A gyerekek testi nevelésére, de gyermekek pszichikai sajátosságaira sem fordított figyelmet. Tekintélyelvű pedagógus, ami többek között az oktató-nevelő munka során a tanár-diák alá-fölé rendeltségében nyilvánul meg. 11. Az utolsó olvasat olyan szempontból mutat eltérést az előbbi interpretációtól, hogy új szempontokat keresnek a herbarti pedagógiában, s ezzel nemcsak a primer szövegekhez térnek vissza és kapcsolódnak nemzetközi kutatási eredményekhez, de a 10. pontban leírt Herbart-olvasatot új szempontokkal gazdagítják. Az utolsó leírás (12.) pedig tulajdonképpen nem is olvasat, hanem a korunk kutatási kiindulópontja, ahonnan az előző olvasatokat tulajdonképpen szemléljük, s az új Herbart-kép jellemzőit keressük.

Az olvasatok áttekintését követően, az összegzés révén kapcsolódunk Brezsnjánszky László német nyelvű referátumának megállapításaihoz: „Herbart pedagógiájának fogadtatása egyenletlenségeket

mutat. Követőkre talált a 19. század második felében. Később fokozatosan azonosították vele a német, porosz és a kontinentális pedagógia és iskola jellegzetességeit. A 20. sz. során ebben a térségben neve és felfogása »márkanévből« »megbélyegző címkévé« lett. A reformpedagógia kritikája nyomán a klasszikus neveléstudományi felfogások is »felpuhultak« és több ponton revideálták a herbarti felfogást. A közép-kelet-európai térségben Herbart vált a merevség, a korszerűtlenség szimbólumává. Sajátos viszont, hogy pedagógiai felfogása a reformpedagógia érveinek hangoztatásával egy olyan ideológiai és iskolapolitikai közegben lett »megbélyegző címkévé«, amely közeg és ideológia a reformpedagógiával szemben ugyancsak averzióval viseltetett» (Brezsnyánszky 2000, 1–2).

A tanár- és a tanítóképzős könyvek és a *Magyar P(a)edagógia* című folyóirat olvasatai között kapcsolat mutatható ki. A megítélés új szempontjai először a folyóiratban, majd a tanárképzős könyvekben jelentek meg, s csak néhány évvel, évtizeddel később a tanítóképzős tankönyvekben. (Igaz, 1992-ben, Lázár Tibor esetében ez alól is találtunk kivételt.) Szintén figyelemre méltó, hogy a bírálatok ez utóbbiban maradtak meg a legradikálisabban: ahogy Herbart jelentőségének felfedezését, majd a kritikai észrevételeket is a tanítóképzős tankönyvek megkésve adaptálták, úgy a szocialista időszakban – és azt követően is – is épp ez a felület őrizte és torzította tovább Herbart pedagógiájának eredményeit. Az írások megjelenésének helyei szerint az interpretációk hangvételében is különbséget találtunk: a kutatók leírásai inkább objektív, leíró, kritikai, esetlegesen a herbarti megértés nehézségeire emlékeztető hangvétellel rendelkeznek, míg a tankönyvírók magyarázatai többségében támadó, negatív vagy éppen (s szintén egyéni kutatómunka híján) csak az eredményekért lelkesedő stílussal. Ez utóbbi inkább a tankönyvi leírásoknál fordult elő nagyobb számban. A *Magyar P(a)edagógia* kezdetben objektivitásra törekvő leírásokat közölt, amit majd a kritikai hangneme felerősödése váltott fel. Mivel Fináczyt követően pedig már csak jórészt utalások vagy sablonos megítélések formájában olvashatunk Herbartról, ezért a korszakot a folyóirat leírásainak hangneme helyett évtizedeken keresztül inkább a témát körülvevő csenddel jellemezhetjük.

Paradigma kérdése

A herbarti eszme terjedése, illetve az új paradigmák megjelenése összefügg a pedagógia/neveléstudomány professzionalizálódásának folyamatával. Bár a kutatás célkitűzései között nem szerepelt az egyetemi műhelyek vizsgálata, de a herbarti eszme fogadtatásában és terjedésében különbségeket találhatunk. A tankönyvekben és folyóiratokban említett herbartianus gondolkodók a 30-as évek végéig jórészt a budapesti egyetem professzorai voltak.⁶⁶ A pesti egyetem országos jelentősége miatt érthető, hogy a herbarti eszme széles körben nemcsak a pedagógia tudományos felfogását határozta meg, de az iskolai életvilág megszervezését is.

Azzal, hogy a herbarti pedagógiát az új kutatások tükrében már nem tartották érvényesnek, véleményünk szerint nem azt jelenti, hogy a herbarti paradigma leváltásra került, vagy másképp: a herbarti paradigma mellett újabb paradigmák jelentek meg, hanem annyit, hogy új megközelítésekkel, érvekkel szélesítették ki a neveléstudomány tárgykörét, továbbá az iskolaszervezés gyakorlatát. Nem arról volt szó ugyanis, hogy bizonyos kérdésekre már nem tudtak volna válaszolni herbartianus alapokon, hanem arról, hogy bizonyították, ezekre a kérdésekre más válaszok is adhatóak, illetve a nevelés és oktatás világára vonatkozóan újabb kérdéseket is relevánsnak tekinthetünk.

Nevesítve: míg Herbart pedagógiájának és követőinek középontjában az erkölcsi képzés filozófiai megalapozása állt, addig a pszichológiai kutatások eredményei nyomán megjelenő paradigma a gyermek megismerésére összpontosított (természettudományos eszközök bevonásával), s végül korunk paradigmája már nem a nevelés önmagában való célját, sem a gyermek sajátosságait rögzíti, hanem azt vizsgálja meg, hogy a nevelés és oktatás milyen társadalmi környezetben valósul meg. A három „paradigma” tehát más kérdést

⁶⁶ Állításunkat Kármán Mór, Fináczy Ernő és Weszely Ödön munkássága igazolja. A herbarti eszme kapcsán a pesti professzorok jelentőségéről Németh András kutatásai nyomán olvashatunk (Németh 2002b).

állít a pedagógia/neveléstudomány középpontjába, s ezeket az eltérő kérdéseket különböző módszerekkel válaszolja meg. Ha úgy fogjuk fel, hogy egy-egy „paradigma” csak a másik ellenében érvényesülhet, s bizonyos tekintetben ezek leváltották egymást, akkor ezzel azt is mondjuk, hogy ma a neveléstudomány képviselői számára egyre kevésbé fontos, hogy kidolgozzon pedagógiai elveket, meghatározza a nevelés célját és annak eszközeit, s hogy kutatásokat végezzen a gyermek természetére vonatkozóan. Megmaradva e hármas tendenciánál, a herbarti törekvéseknek történeti emlékké válása két lépcsőfokon keresztül bemutatatható: a pedagógiai célok és eszközök meghatározása először alárendelődött a gyermeki természet kutatásának, majd pedig a társadalmi valóság feltárásának.

Reflexió Herbart jelentőségére vonatkozóan

A fentiek értelmében fontosnak véljük még egyszer aláhúzni, megismételni Herbart jelentőségét s kutatásunk néhány következtetését. Herbartnak köszönhetjük a kontinentális pedagógia hosszú évtizedekig meghatározó tudomány szemléletét – ezzel a pedagógia tudományának fogalmi meghatározását, s a pedagógia rendszerének kidolgozására tett kísérletét, az akadémia által elfogadott tudományos legitimációt – a tanárképzés elméleti kereteit, az erkölcsi nevelés alapját, továbbá követői által hosszú évtizedeken keresztül meghatározó (illetve napjainkig tartó) iskolagyakorlatot. A felsorolt érdemeket saját meggyőződése és a korabeli eszmék sajátos szintézise nyomán érte el egy olyan korban, ami kedvezett az oktatás intézményesülésének, támogatta a különböző társadalmi osztályok különbségeinek mérséklését és az egyéni felelősségvállalást. A herbarti pedagógia reformjellege így nem volt előzmény nélküli. Az 1987-ben a többkötetes nagy német enciklopédiában a felvilágosodást olyan korszakként jellemzik, ami magával hozta a nevelés állami, társadalmi funkciójának kérdését, valamint azt a kanti megállapítást, miszerint az ember csak a nevelés által válik emberré. Míg Kant a kérdést illetően jobbra csak az elmélet szintjén maradt, addig

a kor későbbi gondolkodói konkrét megoldásokkal álltak elő (Jäger 1987, 79). Humboldt a század végén (1792-ben) az *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zubestimmen* című írását adta közre. Fichte (1804–1805-ben) állásfoglalását *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters* című műve nyomán tette ismertté. Később (1807–1808-ban) a *Reden an die deutsche Nation* írása lett meghatározó. Hegel pedig több művében tért ki arra, hogy miként is juthat el a növendék az állam szintjére, ahol már az erkölcsi elveket belső irányítúként fogadja el (Jäger 1987, 79). Az enciklopédia Herbartra a felvilágosodás címszó alatt nem tér ki, de mint ahogy azt ismertettük, a felsorolt gondolkodókhoz képest a pedagógia területén ő még tovább jutott, illetve más eredményeket ért el.

Legerősebb kritikát a reformpedagógia, valamint a szocialista pedagógia képviselői fogalmaztak meg. Megállapításait ugyanakkor nem előzte meg kutatómunka, reflexióik a mai napig megkérdőjelezhetőek. Egyetértünk emiatt Szabó László Tamás kijelentésével: „Jelenlegi tudásunk és tapasztalataink fényében célszerűnek tartjuk csínján bánni az afféle címkékkel, mint »konzervatív pedagógia/didaktika«, »reformpedagógia«, »alternatív pedagógia.« Természetes, hogy e címkékkel jelölt pedagógiák értékvilága különbözik egymástól. Nem tartjuk szerencsésnek, ha ezeket a leíró jelzőket eleve értékjelző szempontnak tekintjük (konzervatív = reakciós, kártékony; reform/alternatív = jó, haladó)” (Szabó 2009, 33).

Herbartot a legtöbb kritika az oktatáselmélet és az erkölcsi képzés területén érte. Ha Herbart eredményeit szeretnénk bemutatni, e két terület mellett legalább olyan fontos, amit a kritikusok is elismernek: a neveléselméleti fejtegetés, valamint amiről a támadók egyáltalán nem beszélnek: azok az általános nevelési elvek, fogalmak, melyek a tudományt megelőzték, és a tudományos rendszer feltételeként szolgáltak. Herbart kijelölte a pedagógia területét, megállapította fogalmait, tételeket mondott ki, melyből végül rendszert alkotott. A tankönyvekből s hasonlóképp a szakmai diskurzusból hiányzik a képzés elméletének világos összefüggése: a képzés célja, hogy a gyerekek nyitottá váljanak, hogy létrejöjjön a sokoldalú érdeklődésük. Majd mikor megtörténik a széles körű tájékozottságuk

(a világ esztétikai ábrázolásán keresztül), akkor beszélhetünk erkölcsi döntésről, amit nem a tanár, hanem amit a növendék hoz meg.

Erre utal a sorrend is: Herbart mielőtt jellem megerősítéséről („Charakterfestigkeit”), beszél, előbb a jellemnélküli egyén („Charakterlosigkeit”) kialakítására irányítja a figyelmet, ami egybeesik az egyén sokoldalú érdeklődésének kialakításával. A sokoldalú érdeklődés kialakítását követően a tudatos belátás segíti a növendéket abban, hogy eldöntse, mi a jó, mit kell tennie. Ez a folyamat már nem a tanár instrukcióján múlik. Herbart feltételezi, hogy a jóhoz való viszonyunk összekapcsolódik a tudatos belátások sorával. Amivel pszichológiáját támadják: a mechanisztikus szemlélet, éppen arra mutat rá, hogy Herbart szerint a folyamatos belátás következtében egyre tökéletesedik ítélő erőnk, s ezzel majdhogynem tudatlanná válik a folyamat, amelyet meghatároznak korábbi döntéseink.

Ha nem vennénk tudomást arról, hogy Herbart Kant tanítványa-ként a lelkiismeretnek legalább olyan fontos szerepet szán, mint az erkölcsi belátásnak, egyetérthetnénk támadóival, miszerint Herbart a legfőbb jó (vagy más kívánatosabb cél) helyett a társadalom vagy valamilyen politikai szándék szolgálatában erősíti meg az emberi akaratot. Mégis ez esetben több okkal feltételezhető, hogy Herbart szándéka szerint a lelkiismeretnek, a belátásnak, majd a cselekedetnek egybe kell esnie, hogy a képzés (legalább elméleti szinten) célját elérje. Az elképzelés szerint a nevelőnek a világ összefüggéseire, egy-egy döntés esetleges következményeire kell emlékeztetnie. A gyerekeknek ajánlott olvasmányok (görög tragédiák) célja is a világ bemutatása, jellemük megerősítése. Ezt követi az egyéni belátás és akarat kinyilvánítása. A növendék a világ új összefüggéseit ezen ismereteihez illeszti, döntéseiben ezek szerint, sokszor spontán jár el. A herbarti növendék ezek alapján nem automatikus, s főként nem politikai érdekek által vezérelhető személy, hanem éppen ellenkezőleg: autonóm személy, aki képes saját tapasztalataiból a tudatos döntések és ítéletek megalkotására, azok következményeit mérlegelve pedig további összefüggések meglátására, esetlegesen cselekedeteinek korrekciójára.

További perspektívák

Zárásként megfogalmazunk néhány megállapítást, melynek továbbgondolása, felülvizsgálata már egy következő kutatómunka feladata lehet. Úgy véljük, hogy miként Herbart megértése is a primer források szerint, saját történelmi és társadalmi helyzetében releváns, úgy az interpretációk is abban a korban, szakmai és ideológiai közegben értelmezhetők, melyben születtek. Arra számítunk, hogy ahogy sorra vesszük az értékezésben ismertetett interpretációs síkokat, úgy végigkísérhetjük azt is, hogyan és miért vezettek el az értelmezések Herbart tudományos érvényességétől, illetve az eredeti szövegekről folytatott diskurzustól a vélekedéseken, címkézéseken át a herbarti pedagógia sablonos megítélésig. Ez esetben tehát már nem is Herbarton, Herbart-megítélésén van a hangsúly, hanem az értelmezők történeti meghatározottságán, s a szerzőknek e meghatározottságában tett kijelentésein. A következő leírás így az értelmezők megértésére tett kísérletet rögzítik, ahol a szakmai és politikai, illetve társadalmi és történeti háttér kettős szálán haladhatunk.

1. Herbart ellentmondásos fogadtatását a kiegyezést követően alapvetően Kármán Mór és Lubrich Ágost vitáján keresztül szemlélítettük. Herbart fogadtatása szakmai körökben válik ismertté, s végül Lubrich halálát követően elismertté. Lubrich ellenkezését a szakma elsősorban Lubrich katolikus látásmódjával/értékrendjével magyarázta. Említésre méltó, hogy Lubrich *Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedése* című könyvének megjelentetése után 1876-ban, *A nevelés történelme* című könyvében kevesebb kritikát fogalmaz meg a herbarti pedagógiára vonatkozóan. Ennek két oka is lehet. Az egyik, hogy az előbbi könyvet meglehetősen valóban a szakmai közösségnek szánta, míg a második többkötetes könyve a hallgatók számára megírt egyetemes neveléstörténeti munka, mely egészen más céllal mutatja be a herbarti munkásságot. A másik lehetőség, hogy Kármán *Herbart és Lubrich* című könyvével olyan erős kritikát gyakorol Lubrichra, hogy a viszonttámadás helyett Lubrich már kevésbé fogalmaz élesen. A tanítóképzős könyvek erre a vitára nem reflektálnak, s tankönyveikben kevésbé írnak Herbartról. Itt az okok között kereshetjük,

hogy a herbarti pedagógia eszmeisége elsősorban a tanárképzéshez kötődött, kevésbé a tanítóképzéshez. (Ennek kapcsán a Herbart-Diesterweg kérdésre utal Peres Sándor is, aki nem akar a kérdésben állást foglalni, hanem ehelyett mindkét pedagógus állításait kritikai attitűddel fogadja.)

A tanárképzős könyvek – szemben a tanítóképzős könyvekkel – kivétel nélkül említést tesznek Herbartról, s megkísérlik a herbarti pedagógia objektív bemutatását is. Herbart életútja ezekben az esetekben kevésbé ismert, sőt Herbart kapcsolata más nagy neveléstörténeti gondolkodóval sem jelentős. Amit ehelyett ezekben az írásokban inkább megfigyelhetünk, hogy Herbart a tanárképzés esetében önálló gondolkodóként jelenik meg. Ha utalnak is más gondolkodóra, azt olyan szöveggörnyezetben teszik, hogy azal Herbartot a neveléstörténet meghatározó alakjaként ismerik el. Rendszerét a tankönyvírók kevés kritikával illetik, tudományos pedagógiai tevékenységét elismerik, és ugyancsak elismeréssel adóznak Herbart pszichológiára vonatkozó eredményeit ismerve. Mindemellett arra is figyelmeztetnek, hogy Herbart erényei ellenére számolnunk kell olyan kutatókkal, gondolkodókkal is, akik jelentőségét nem ismerik el.

A kritikai hangok megjelenésére a *Magyar Paedagógiában* is találunk példát. Amellett, hogy voltak, akik szembefordultak a herbarti pedagógiával, akadtak olyanok is, akik támaszkodtak rá, és ismertették a herbarti pedagógia érdemeit. Waldapfel cikke rávilágít arra, hogy Herbart követői módosították a herbarti pedagógia alapvető foglmainak jelentését, ezért személyes kutatómunkájának példáján keresztül nyilvánítja ki, hogy a primer irodalom olvasása elengedhetetlen a megértéshez.

Az ellentmondásos fogadtatás mögött alapvetően az egymással polemizáló szakmai meggyőződést kell keresnünk. A 19. század második felében még mindig meghatározóak voltak azok az eszmék, melyek a 19. század elején megjelentek – köztük Milde katolikus neveléstana – de a 70-es évek (elsősorban) osztrák tanügyi reformjai nyomán, az Organisationsentwurf bevezetése után, továbbá Kármán Mór úttörő tevékenységének hatására egyre szélesebb körben

ismertté és szakmai körökben a kutatás tárgyává válik a herbarti pedagógia is. Lubrich és Kármán vitája tükrözi a régi és az új összeütközését, az állami felügyelet megerősödését, a vallás szerepének ártértékelődését, s mindazt a feszültséget, mely a dualizmus kezdeti évtizedeit jellemezte.

2. Míg Herbart kezdetben úgy jelenik meg, mint Pestalozzi követője, addig a következő olvasatban Herbart haladó gondolkodóként, tudományalapító pedagógusként tűnik fel. A „pozitív” olvasat szakmai körökben, a folyóirat(ok)ban a 19. század utolsó évtizedeiben, míg a tankönyvekben a 20. század elején jelentős. Ez a pozitív Herbart-olvasat a folyóiratokban a pedagógia eredményeiről való tájékoztatást hozza, a szerzők kiemelik az új pszichológia, s még inkább az új etikai megfontolás jelentőségét, Herbart rendszerteremtő munkásságát. A tankönyvekben az erények felsorolására hasonlóan találunk példát, értelmezésükben Herbart a pedagógia klasszikusaként szerepel. (Vagy Diesterweghez és Pestalozzihoz hasonló jelentős gondolkodóként, vagy Kant és Fichte mellett tárgyalják előremutató tevékenységét, illetve külön fejezetben, másokhoz nem kapcsolva ismertetik.) Életének meghatározó személyeire, azok jelentőségére is utalnak: az apa (jogász) foglalkozására, az édesanya erélyes habitusára. Tanárai közül Fichtére emlékeznek, s nem hagyják el a leírás során Pestalozzinál tett látogatását. A folyóiratok szerzői Herbartot eredeti művek alapján ismertetik, a tankönyvírók pedig olvasóikat szintén a primer irodalom ismeretének jelentőségére emlékeztetik.

A 19. század végén megjelenő pozitív fogadtatás mögött az új társadalmi berendezkedés megerősödését feltételezhetjük. Kármán munkássága nyomán a herbarti pedagógia szélesebb körben is ismertté válik. A herbarti eszme nemcsak a gimnáziumi reformok, de a tanárképzés kialakítása során is nagy jelentőségű, sőt a Herbart(–Ziller)–féle koncentráció elv hatása a népiskolai tantervben is tetten érhető. A kutatók felfedezik a herbarti pedagógia erényeit, ami miatt Herbart a 20. század eleji tankönyvekben úgy jelenik meg, mint számottevő klasszikus.

3. Ahogy ismertettük, 1900-ban a *Magyar Paedagogia* a II. Gyermekvédő kongresszussal indítja a IX. évfolyamot, ami a korábbi megkö-

zelítésekhez képest új felfogást eredményezett a pedagógiában. Az új pszichológiai kutatások fényében a kutatók a herbarti pszichológia és etika vitatható pontjaira is rámutattak. A tankönyvek az új eredményeket ezúttal is csak később interpretálják: míg a folyóiratokban a herbarti pedagógia kritikája az 1910-es években olvasható, addig a tankönyvleírások csak a 30-as években számolnak be Herbart érdemei mellett a rendszer hiányosságairól, illetve kijelentései támadhatóságáról. A kísérleti pszichológia eredményei tükrében a herbarti pedagógia intellektualisztikus, mechanikus. Problémát találnak továbbá abban is a kritikusok, hogy Herbart a gyerekeket keveset cselekedtetni, testi fejlődésükre nem fordít megfelelő figyelmet. (Bár a testnevelés hiányára már korábban: a 60-as évek végén is felfigyeltek, de e tekintetben a herbarti pedagógiával szemben megfogalmazódó kritika ekkor jelentős.) Az új szakmai eredmények háttérében a 19. század végén megjelenő társadalmi, politikai feszültséget, továbbá a lélektan/pszichológia mint tudomány megerősödését követhetjük nyomon. A 19. század végére általánossá válik, hogy a herbarti elveken nyugvó középiskolai gyakorlat ellenzői már nemcsak a Herbart-követők iskolagyakorlatát, de a „mester”: Herbart felfogását is kritizálták, előítélettel közelítették meg.

4. A régi és az új pedagógia ellentétét a *Magyar Paedagógia* 20-as években megjelent írásain keresztül ismertettük. A herbarti pedagógia kettős megítélésére a szakma a 30-as és 40-es években is reflektált, majd pedig – mint láthattuk – a reformpedagógia és a herbarti pedagógia ellentétét az elmúlt évtizedekben a szakma ismét zászlajára tűzte. Míg az előző interpretáció szerint a herbarti rendszernek támadható pontja Herbart pszichológiai felfogása, addig ebben az olvasatban Herbart „téves elképzelései” konkretizálódnak, s az új iskolák, irányzatok megerősödése folyamán érvényüket veszítik. Az iskolákat jellemezte, hogy kísérleti jelleggel jöttek létre, s kísérlet lényege éppen a 19. század végére elfogadott tantervi szervezéstől, iskolai berendezkedéstől való eltérésben öltött testet. A 20. században megjelenő mozgalom: az új iskolák elindítása még a két világháború között is jelentős maradt. A 30-as években a szakma – s elsősorban Fináczy – elismeri Herbartot, és emlékeztet a herbarti pedagógia ér-

demeire, de már a szakmában is hangsúlyossá válik a magyar pedagógia önálló rendszerteremtésének szükségessége, mely már számol az új pszichológiai kutatások eredményeivel, továbbá a gyermektanulmányozás és a reformpedagógia értékeivel.

Összességében mégis ezt az időszakot az új eszme üdvözítése jellemzi. Ezt igazolja Brezsnýánszky kutatása is, ami alapján 1919–1944 között Herbartról két önálló kiadvány és hat folyóiratcikk jelent meg, addig Dewey-ről szintén két önálló kiadvány mellett 20 folyóiratcikk lát napvilágot (Brezsnýánszky 2000, 5; Brezsnýánszky 2001, 173).

5. A 40-es években – bár nem általánosan elfogadott nézetként – a herbarti pedagógia új megítélésével találkozunk: Herbart individualista pedagógusként interpretálódik. A kritika ezúttal viszont már nemcsak Herbartra, de hasonlóképp a reformpedagógusokra is vonatkozik. A közösségi nevelés képviselői, illetve az új társadalmi-politikai változás irányába forduló pedagógusok a korábbi kritikákat felerősítve (és Herbart individualista pedagógiáját számon tartva) támadják a herbarti pedagógiát. A pedagógia szociális (értve itt: közösségi) vonatkozása hangsúlyossá vált. Beszédes, hogy ez a kritika tankönyvi szövegekben, előadások jegyzeteiben jelent meg, s a folyóiratokban, egyéb szakmai fórumon a herbarti pedagógiáról (a reformpedagógia individualista jelzőjéről) nem olvashatunk.

6. A II. világháborút követően Herbartról burzsoá pedagógusként olvashatunk. (Az értelmezés kialakításában továbbra is a tankönyvírók, s kevésbé a szakma kutatói megnyilatkozása ez.) Ahogy Sáska Géza írja „Herbart mint »pedagógiai törvényhozó« megvető kifejezés pedig a pedagógia és a jog által vezetett tanügyigazgatás ellen vág abban a korban, amikor az állami kényszer, a tankötelezettség oka, célja, tartalma, az oktatás-nevelés ügye alapvetően pártpedagógiai kérdéssé vált, amelyben a szakértői közreműködéssel készült párttárgozatok, állásfoglalások szabályozó szerepe a döntő. Tehát: a közoktatás közügyét már nem a polgári liberális demokrácia szabadon választott képviselőiből álló, többféle normát egyformán legitimnek tekintett parlamenti jogalkotás útján intézik” (Sáska 2008, 142). A szocialista tantervek alkotói, illetve a szocialista ideológia szelle-

mét elfogadó (vagy elfogadni kénytelen) tankönyvírók Herbartot haladás ellen fordult pedagógusként láttatják. Szemükben Herbart a kiváltságos réteg támogatója, az állami hatalom kiszolgálója.

S mint láttuk, a herbarti pedagógia burzsoá megbélyegzése alapvetően a 40-es években vált jelentőssé, a későbbi évtizedek során is (akár más olvasatokkal párhuzamosan) is fellelhető az ismertetett megítélés. Viszont megjegyzendő, hogy míg számos felsorolt olvasat jelzői, leírásai többé-kevésbé ismétlődnek egy-egy újabban született interpretáció esetében, ma már a burzsoá jelzővel sehol sem találkozunk.

7. Sajátos „színfoltot” jelentett az értelmezések között az 50-es években széles körben ismertté vált Medinszkij, szovjet tankönyvíró olvasata. A tankönyvben meglehetősen hosszan, részletesen ír; ismerteti Herbart életútját, a herbarti pedagógia eredményeit, de amiért mégis megkülönböztetjük interpretációját a többitől az az, hogy Herbart ez esetben a szovjet olvasatoktól eltérően nem burzsoá pedagógus, hanem olyan gondolkodó, akinek pedagógiája alkalmas volt arra, hogy a burzsoá pedagógusok hivatkozzanak rá. A szovjet író szerint Herbart elavult rendszer képviselője, de ami feltűnő a korábbi olvasatokhoz képest, hogy Herbart hibái közül talán leginkább szigora vagy még inkább (a mai szűrőn keresztül nézve) kegyetlensége tűnik fel.

A magyarázatot ez esetben érdemes Comenius interpretációjával együtt kezelni. Medinszkij ugyanis úgy fogalmaz, hogy „Jan Amos Komensky (1592–1670), a nagy szláv pedagógus cseh nemzetiségű volt” (Medinszkij 1951, 81). A nyomaték ezúttal a szláv jelzőn van, az egyértelmű pánszláv világszemlélet jegyében, ami alapján a herbarti kritika is jobban érthetővé válik. A szovjet olvasatot felfoghatjuk úgy is, mint a szovjet pedagógia szándékának árulkodó jeleit, sajátos projekcióját a herbarti pedagógiára. Az éles bírálat összefügg azzal a szovjet politikával, ami a felszínen bizonygatta állampolgárai iránt érzett felelősségérzetét, a gyermeki érdeklődés jelentőségét, miközben – Kéri Katalin megállapítását idézve – megismételhető, hogy „a korszak »iskolai túlterhelésről« szóló, több fórumon és sajtóorgánumban tetten érhető vitái egyértelműen mutatják, hogy a

tankönyvszerzők többsége egyáltalán nem vette figyelembe a gyermeki érdeklődés sajátosságait, illetve magukat a fejlődés-lélektani jellemzőket” (Kéri 2002, 55).

8. A következő értelmező/értelmezési sík alapján Herbart ismét reakciós, de már Medinszkij leírásait követően egyértelműen tekintélyelvű pedagógus. A társadalmi, politikai és ideológiai követelmények a Herbart-ábrázolás során továbbra is kimutathatók. Mivel ehhez az értelmezési síkhoz kapcsolódik a *Pedagógiai Lexikon* (1997) leírása is, így állításunk megerősítésére Sáska Géza reflexióját ismertetjük, aki szerint nem derül ki, hogy Herbart mi alapján vált a „tőkés rendszer középiskolájának pedagógiai törvényhozójává.» A bírálat politikai és nem szakmai, még ha a szakma akkori képviselői fogalmazzák is meg. Az antikapitalista, szocialista társadalom-felfogás, az individualizmussal szembeállított közösségi osztályöntudat felől érthető a középiskola, pontosabban a gimnáziummal szembeni ellenérzés, ahova a német és a magyar polgárság vagy az ide törekvő családok gyerekei jártak, akik mellesleg a 19. század második felében már nagy becsben tartották, vagy elszenvedték a tantervben előírt testedzést, nem úgy mint a Herbart kortársbeli nagyszülei” (Sáska 2008, 141). Herbart ismertetett megítélése mögött így egyértelműen a megváltozott társadalmi helyzetet, s nem Herbart valóban reakciós szándékait kell feltételeznünk.

9. A monográfia születésével egy objektív (vagy inkább szakmai) olvasat rögzítésére kapunk példát. A monográfia megszületését a szakmai igény sürgette, ami nemcsak Herbartra, de a neveléstörténet további klasszikusaira is kiterjedt. Látható, hogy Dénes Magda ebben a munkájában már a korábbi (60-as években kínált) olvasatához képest egy egészen új, nemzetközi szakirodalomra támaszkodó Herbart-értelmezést nyújt.

10. A monográfiát követően mégsem az objektív olvasatra való törekvés vált általánossá, hiszen ismét felfedezhetjük az előző évtizedek jelzőit. A monográfia megszületését követően ugyanakkor kikopnak a tankönyvi szövegekből is a „reakciós” illetve „burzsoá” jelzők, s mintha a reflexió magasabb foka úgy jelenne meg a tankönyvekben, hogy a korábbi megítélések, leírások sajátos szintetizá-

lását, kivonatát adnák. A szakma a folyóirat hasábjain a 80-as években sem foglalkozik különösebben Herbarttal, így a korábbi jelzők, megítélések szakmai reflexiójára majd csak a rendszerváltást követően kerül sor. (Sőt, a sablonos jelzők visszatérésére még a rendszerváltást követően is találunk példát. Az 1997-ben kiadott *Pedagógiai Lexikon*ban Petrikás Árpád nyomán a következőket olvashatjuk: Herbart „a nevelés fő eszközének az oktatást tartotta, amely képessé teszi a növendékeket az engedelmesség és a hű alattvalói magatartás gyakorlására. Eszközei közt a drill, a tekintélyelv is helyet kapott” (Petrikás 1997, 138).

11. Az előző csoporttól elkülönítettük azokat a szerzőket, gondolkodókat, akik a herbarti pedagógiában újat kerestek, illetve akik a herbarti pedagógia reflexióját egyéni kutatómunka alapján tették meg. A jelenséget két tankönyvíró példáján, továbbá a 21. század elejétől megjelenő folyóirat-hivatkozásokon keresztül szemléltettük. (Szándékunk szerint jelen kutatással mi magunk is az értelmezők e csoportjához kapcsolódunk.) Lázár Herbart házitánítói gyakorlatát emelte ki, Pukánszky az előző leírásokhoz képest a protestáns etika jelentőségével járult hozzá a Herbart-kép megújításához. A két tankönyvíró mellett még megemlítettük Fehér Erzsébet kutatásait is, aki a tanítóképzés herbarti gyökereire emlékeztetett.

Mivel a kutatás az olvasatok és Herbart eredeti műveinek összevetésére vonatkozott, így egy következő vizsgálat során érdemes lenne visszatérni azokhoz a (Herbart-ellenes) primer szövegekhez is, melyekre hazai kutatóink, tankönyvíróink hivatkoznak. A reformpedagógusok és a szocialista pedagógusok Herbart-értelmezése – hasonlóképp, ahogy a Herbart-követők Herbart-leírásai – még a kutatás további perspektíváit jelzik.

VIII. Felhasznált irodalom

Felhasznált német nyelvű, primer szakirodalom

- Asmus, Walter (1964): *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*. Düsseldorf und München, Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi.
- Böhlendorf, Casimir Ulrich (1798): An Rist Dezember (September?) „Idézett levélrészlet.” In Kehrbach, Karl, (Hrsg.) (1887): *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke I*. Hermann Beyer & Söhne, LX–LXI.
- Fichte, Johann Gottlieb (1798): An H. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1912): *Johann Friedr. Herbart's sämtliche Werke I*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 76.
- Hartenstein, Gustav (Hrsg.) (1850–1892): *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke I–XII*. Leipzig, L. Voss.
- Herbart, Johann Friedrich (1789): Ein Aufsatz Herbarts über den Beweis für die Existenz eines ewigen Gottes. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1912): *Johann Friedr. Herbart's sämtliche Werke IV*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 58–59.
- Herbart, Johann Friedrich (1794): Bemerkungen zu Fichte's Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre. In Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1887): *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge I*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 3–4.
- Herbart, Johann Friedrich (1795): An v. Halem. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1912): *Johann Friedr. Herbart's sämtliche Werke I*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 9–11.
- Herbart, Johann Friedrich (1796a): An Rist. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1912): *Johann Friedr. Herbart's sämtliche Werke I*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 33–38.
- Herbart, Johann Friedrich (1796b): Spinoza und Schelling, eine Skizze. In Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1887): *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 9–11.
- Herbart, Johann Friedrich (1796c): Versuch einer Beurteilung von Schelling's Schrift Herbart. In Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1887): *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge I*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 12–16.

- Herbart, Johann Friedrich (1797–1798): Fünf Berichte an Herrn von Steiger. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1912): *Johann Friedr. Herbart's sämtliche Werke I.* Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 39–70.
- Herbart, Johann Friedrich (1798): An meine Eltern. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1912): *Johann Friedr. Herbart's sämtliche Werke I.* Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 82–91.
- Herbart, Johann Friedrich (1800): Über Schelling's Schrift: Vom Ich, oder dem Unbedingten im menschlichen Wissen. In Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1887): *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge.* Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 17–33.
- Herbart, Johann Friedrich (1800a): Über den Unterschied von Kant'schem und Fichte'schem Idealismus. In Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1887): *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge.* Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 115.
- Herbart, Johann Friedrich (1800b): Zur Kritik der Ichvorstellung. In Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1887): *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge I.* Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 113–114.
- Herbart, Johann Friedrich (1800c): Über Schelling's Schrift: Vom Ich, oder dem Unbedingten im menschlichen Wissen. In Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1887): *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge.* Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 17–33.
- Herbart, Johann Friedrich (1802a): Die erste Vorlesung über Pädagogik. In Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1887): *Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke I.* Langensalza, Hermann & Beyer Söhne, 279–290.
- Herbart, Johann Friedrich (1802b): Über Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In Müßener, Gerhard (Hrsg.) (2002): *Johann Friedrich Herbart.* Stuttgart, Schneider Verlag Hohengehren, 127–144.
- Herbart, Johann Friedrich (1804a): An Smidt in Bremen. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1912): *Johann Friedr. Herbart's sämtliche Werke I.* Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 262.
- Herbart, Johann Friedrich (1804b): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In Benner, Dietrich (Hrsg.) (1997): *Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik – Ausgewählte Texte.* Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 47–56.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1887): *Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke II.* Langensalza, Hermann & Beyer Söhne, 5–117.
- Herbart, Johann Friedrich (1808): Allgemeine praktische Philosophie. In Kehrbach, Karl (1887): *Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke II.,* Langensalza, Hermann & Beyer Söhne, 355–408.

- Herbart, Johann Friedrich (1809): Herbart's handschriftl. Bemerkungen zu seiner Allgemeinen pract. Philosophie. In Kehrbach, Karl (1887): *Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge II*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 460–464.
- Herbart, Johann Friedrich (1810): Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In Asmus, Walter (Hrsg.) (1964): *Johann Friedrich Herbart – Pädagogische Schriften I*. Düsseldorf und München, Verlag Helmut Küpper Georg Bondi, 143–152.
- Herbart, Johann Friedrich (1813): *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*. Königsberg, August Wilhelm Unzer.
- Herbart, Johann Friedrich (1814a): Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz des Predigers Zippel. Vorgelesen in der Pädagogischen Sozietät zu Königsberg im Juni 1814. In Karl Kehrbach (Hrsg.) (1888): *Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke III*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 292.
- Herbart, Johann Friedrich (1814b): *Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz des Predigers Zippel*. In Asmus, Walter (Hrsg.) (1964): *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*. Düsseldorf und München, Verlag Helmut Küpper Vormals Georg Bondi, 152–159.
- Herbart, Johann Friedrich (1818): Über das Verhältnis der Schule zum Leben Vorgelesen in der Deutschen Gesellschaft zu Königsberg am Krönungstage, dem 18. Januar 1818. In Hartenstein, Gustav (Hrsg.) (1851): *Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke XI*, Leipzig, Leopold Voss. 388.
- Herbart, Johann Friedrich (1825): Psychologie als Wissenschaft, In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto, (Hrsg.) (1989): *Johann Friedr. Herbart's sämtliche Werke VI*. Langensalza, Hermann Beyer&Söhne, 1–50.
- Herbart, Johann Friedrich (1827): Rez. von Hegels Encyklopädie. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1907): *Johann Friedr. Herbart's sämtliche Werke XIII*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 198–216.
- Herbart, Johann Friedrich (1828): Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre I. In Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1892): *Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge VII*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 15.
- Herbart, Johann Friedrich (1830): c.n. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1912): *Johann Friedr. Herbart sämtliche Werke IV*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 238.
- Herbart, Johann Friedrich (1831a): „Herbarts Bericht.“ In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1909): *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke XV*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 36.
- Herbart, Johann Friedrich (1831b): Kurze Encyklopaedie der Philosophie. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1989): *Johann Friedrich Herbart sämtliche Werke Band 9*, Scienta Verlag Aalen, 16–338.

- Herbart, Johann Friedrich (1831c): Kurze Encyclopädie der Philosophie. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1989): *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke IX*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 17–338.
- Herbart, Johann Friedrich (1832): Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (adressiert an Friederich Griepenkerl, einen Schüler Herbart; unvollendete Arbeit aus dem Jahre 1832) 3. Brief. In Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1897): *Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke IX*. Langensalza, Hermann & Beyer Söhne, 346–350.
- Herbart, Johann Friedrich (1833): Rede, gehalten am Geburtstage Kants, 22. April 1833. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1912): *Johann Friedr. Herbart's sämtliche Werke X*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 35–37.
- Herbart, Johann Friedrich (1835/1841): Umriss Paedagogischer Vorlesungen. In Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1902): *Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke X*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 65–206.
- Herbart, Johann Friedrich (1836): Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral. In Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1902): *Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke X*. Langensalza, Hermann & Beyer Söhne, 348.
- Herbart, Johann Friedrich (1837): Erinnerung an die Göttingische Katastrophe. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1906): *Johann Friedr. Herbart's sämtliche Werke XI*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 27–44.
- Herbart, Johann Friedrich Herbart (1800): An Carl Steiger. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1912): *Johann Friedr. Herbart's sämtliche Werke I*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 133–135.
- Humboldt, Alexander von (1846): *Wilhelm Humboldt's gesammelte Werke V*. Berlin, G. Reimer.
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. In Rink, D. Friedrich Theodor (Hrsg.): *Immanuel Kant über Pädagogik*. Königsberg, bei Friedrich Nicolovius.
- Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1887–1912): *Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke I–XIX*. Langensalza, Hermann & Beyer Söhne.
- Richter, Jean Paul (1827): *Über Herbart*. In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1912): *Johann Friedrichs Herbart sämtliche Werke IV*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 219.
- Schleiermacher, Friedrich: *Briefwechsel und biographische Dokumente. (Briefe 327–552) Band 3. 1796–1798: „Von A. L. Hülsen. Lentzke, Montag, 26.1. 1800.“* 340–370.
- Zehender an H. (1803) In Kehrbach, Karl – Flügel, Otto (Hrsg.) (1912): *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke IV*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 145–150.

Tankönyvek

- Bajkó Mátyás – Vaskó László (1985): *Egyetemes és magyar neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Baló József (1905): *A nevelés története*. Budapest, Lampel R. Könyvkereskedése.
- Bereczki Sándor (1988): Johann Friedrich Herbart. In Komlói Sándor (szerk.): *Neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó, 89–100.
- Boros Dezső (1987/1993): *Bevezetés a neveléstudományba (tanárszakosok számára)*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Browning, Oscar (1907): *A nevelés elméletének története*. Budapest, Eggenberger-féle Könyvkereskedés.
- Dénes Magda (1967): *Egyetemes neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Dittes Frigyes (1872): *A nevelés és oktatás története*. Pest, Rosenberg testvérek.
- Erdődi János (1907): *Neveléstörténet*. Budapest, Lauffer Vilmos-féle Könyvkiadó hivatal, 84–85.
- Faragó László – Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Budapest, Egyetemi nyomda.
- Fehér Erzsébet (1991): *Neveléstörténet pedagógusjelölteknek. Munkajegyzet Tanító- és óvónőképzős hallgatók számára*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Fináczy Ernő (1934): *Nevelélméletek a XIX. században*. Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia kiadása. A kötet Orosz Gábor Szerkesztésében elektronikusan elérhető a következő tárhelyen: <http://mek.niif.hu/07200/07285/07285.htm#20> Letöltés ideje: 2014. 03. 17. 10:37
- Jóború Magda – Mészáros István – Tóth Gábor – Vág Ottó (1990): *Neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Komlói Sándor (1981): Herbart pedagógiai elmélete. In Heszke Béla (szerk.): *Pedagógiai jegyzet és szöveggyűjtemény*. Budapest, Tankönyvkiadó, 51–55.
- Konsztantinov, N. A – Medinszkij, E. N.– Sabaeva, M. F. (1959): *A pedagógia története, Válogatott fejezetek*. Debrecen, Agrártudományi Főiskola, 115–130.
- Kóródy Miklós (1915): *Neveléstörténet*. Budapest, Atheneum Irodalmi és Nyomdai Rt.
- Kőhegyi József (1929): *A neveléstudomány rövid története*. Bratislava, Concordia Könyvnyomda és Kiadványkiadó nyomása.
- Lázár Tibor (1992): *Az egyetemes nevelés története*. Budapest, Budapesti Tanítóképző Főiskola, 89–98.
- Lubrich Ágos (1874): *A nevelés történelme I*. Budapest, Hunyadi Mátyás Intézete.
- Lubrich Ágost (1876): *A nevelés történelme II*. Budapest, Hunyadi Mátyás Intézete.
- Medinszkij, Jevgenyij Nyikolajevics (1951): *Neveléstörténet*. Budapest, Szikra Nyomda. 212–218.

- Molnár László (1900): *A nevelés történelme*. Pozsony–Budapest, kiadja Stampfel Károly.
- Molnár Oszkár (1943): *Neveléstörténelem*. Pécs, Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt.
- Németh Imre (1945): *Neveléstörténelem*. Budapest, Szent István Társulat.
- Niklai Ferenc (1951): *Neveléstörténet*. Debrecen, kézirat.
- Pukánszky Béla (1992): *Neveléstörténet II*. Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, 81–89.
- Ravasz János – Felkai László (1951): *Magyar neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Sebes Gyula (1947): *Neveléstörténet*. Budapest, Szent István Társulat.
- Sipőcz László (1990): *Neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Tanay Antal – Árpássy Gyula (1953): *Egyetemes neveléstörténet és iskolaszervezetten*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Tanay Antal (1954): *Egyetemes neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Tóth Antal (1929): *Neveléstörténet*. Nyíregyháza, Tiszavidék nyomdája.
- Tóth Gábor (szerk.) (1990): *A nevelés története II*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Vág Ottó (szerk.) (1969): *Válogatott fejezetek a nevelés történetéből*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Vincze László (1949/1950): *Neveléstörténeti előadások jegyzete*. Debrecen, kézirat.

Folyóiratcikkek

- Ballér Endre (1992): Folytonosság a magyar neveléstudományban. *Magyar Pedagógia*, XCII. évf. 2. sz. 107–118.
- Bárdos Jenő (1997): A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*, XCVII. évf. 1. sz. 3–17.
- Bihari Ferencz (1902): A Herbart–Ziller–Rein-féle didaktikai elmélet és gyakorlat. (Recenzió Krausz Sándor könyvéről.) *Magyar Paedagógia*, XI. évf. 10. sz. 642–644.
- Crombrugge, Hans van (2000): Schleiermacher a családról és a nevelésről. *Magyar Pedagógia*, C. évf. 1. sz. 3–15.
- Csapó Benő – Pukánszky Béla (szerk.) (1993): A Magyar Pedagógia első száz évének repertóriuma. *Magyar Pedagógia*, XCIII. évf. különsz. 1–208.
- Csengeri János (1892): Olvasóinkhoz. *Magyar Paedagógia*, I. évf. 1. sz. 1–1.
- Dénes Magda (1949): Zsdánov felszólalásának pedagógiai tanulságai. *Magyar Pedagógia*, LVII–VIII. évf. 1–3. sz. 62–67.
- Donner Lajos (1900): A nevelés célja. *Magyar Paedagógia*, IX. évf. 10. sz. 577–593.

- Fehér Katalin (1995): Az első hazai újságok és folyóiratok a nevelésről. *Magyar Pedagógia*, XCV. évf. 3–4. sz. 279–292.
- Felkai László (1980): Dénes Magda: Johann Friedrich Herbart pedagógiája. *Magyar Pedagógia*, LXXX. évf. 4. sz. 483–485.
- Fináczy Ernő (1903): Magyar Paedagógiai Társaság. Évi Nagygyűlés. 1903. jan. 21-én. Fináczy Ernő alelnök megnyitó beszéde. *Magyar Paedagógia*, XII. évf. 2. sz. 108–119.
- Fináczy Ernő (1905): Luis Gockler: La pedagogie de Herbart. *Magyar Paedagógia*, XIV. évf. 9. sz. 556–560.
- Fraknóy József (1941): Az érdeklődés jelentősége a nevelő oktatásban. *Magyar Paedagógia*, L. évf. 1. sz. 1–11.
- Geringer Pál (1911): Hanz Zimmer: Führer durch die deutsche Herbartliteratur. *Magyar Paedagógia*, XX. évf. 8. sz. 572–573.
- Gockler Lajos (1912): A koncentráció mint didaktikai elv. *Magyar Paedagógia*, XXI. évf. 5. sz. 257–272.
- Gockler Lajos (1915): Egy új neveléstudományi rendszer alapvonalai. *Magyar Paedagógia*, XXIV. évf. 1–2. sz. 127–141.
- Göndör Tibor (1950): Küzdelem a polgári ideológia befolyása ellen a szovjet neveléstudományban. *Magyar Pedagógia*, LIX. évf. 1. sz. 92–102.
- Gönnér, Rudolf (1978): A nevelés mint a jövő elővételezése – A modern pedagógia perspektívái. *Magyar Pedagógia*, LXXVIII. évf. 2. sz. 187–194.
- Gy. Nagy József (1915): Herbart ifjúkori fejlődése. *Magyar Paedagógia*, XXIV. évf. 1–2. sz. 76–79.
- Gyulai Ágost (1934): Recenzió Fináczy Ernő: Neveléstudományok a XIX. században. *Magyar Paedagógia*, XLIII. évf. 10. sz. 108–117.
- Horánszky Sándor (1975): A neveléstörténeti kutatások helyzete könyvtárustudományi szemszögből. *Magyar Pedagógia*, LXXV. évf. 1. sz. 326–337.
- Horn, Klaus Peter Horn (2002): A magyar pedagógia recepciója Németországban a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, CII. évf. 2. sz. 265–278.
- Imre Lajos (1918): A pedagógia főproblémái. *Magyar Paedagógia*, XXVII. évf. 1. sz. 473–512.
- Kékes Szabó Mihály (1998): Schneller István nézetei a családi nevelésről. *Magyar Pedagógia*, XCVIII. évf. 4. sz. 377–384.
- Kelemen Elemér (1992): A Magyar Tudományos Akadémia és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, XCII. évf. 2. sz. 119–129.
- Kelemen Ignác (1907): Herbart Amerikában. *Magyar Paedagógia*, XVI. évf. 2. sz. 91–93.
- Kenyeres Elemér (1928): Az új iskola és pedagógiája. *Magyar Paedagógia*, XXXVII. évf. 1–2. sz. 10–26.
- Köte Sándor (1974): Munkaiskolai törekvések Magyarországon a huszadik század elején. *Magyar Pedagógia*, LXXIV. évf. 4. sz. 388–406.

- Lázár Szilárd (1910): Dietring, Paul: Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt c. könyv recenziója. *Magyar Paedagógia*, XIX. évf. 10. sz. 635–637.
- Lederer Ábrahám (1892): A paedagógiai eszmék elterjedése. *Magyar Paedagógia*, I. évf. 6–7. sz. 321–334.
- M. Nádas Mária (1989): Hermann Röhrs (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. *Magyar Pedagógia*, XXXIX. évf. 1. sz. 107–110.
- Márer Erzsébet (1934): Ruppert, Herbart: Ist Erziehung im Unterricht möglich? *Magyar Paedagógia*, XLIII. évf. 7–8. sz. 134–135.
- Mázy Engelbert (1893a): Paedagógiai alapfogalmak. *Magyar Paedagógia*, II. évf. 8. sz. 395–408.
- Mázy Engelbert (1893b): Paedagógiai alapfogalmak. *Magyar Paedagógia*, II. évf. 9. sz. 457–477.
- Mázy Engelbert (1898a): Az erkölcsi nevelés feladata. *Magyar Paedagógia*, VII. évf. 6–7. sz. 321–338.
- Mázy Engelbert (1898b): Az erkölcsi nevelés feladata. *Magyar Paedagógia*, VII. évf. 8. sz. 454–467.
- Mázy Engelbert (1899): Az erkölcsi nevelés feladata. *Magyar Paedagógia*, VIII. évf. 1. sz. 334–352.
- Mérei Ferenc (1949): A burzsoá objektivizmus a gyermeklélektanban. *Magyar Pedagógia*, LVII. évf. 1. sz. 68–78.
- Mészáros István (1982): Neveléstörténeti disszertációkat olvasva. *Magyar Pedagógia*, LXXXII. évf. 3. sz. 268–277.
- Mészáros István (1991): Európaiság, magyarság régi tankönyveinkben. *Pedagógiai Szemle*, XLI. évf. 4. sz. 10–14.
- Mikonya György (2002): Két Herbart-tanítvány: Karl V. Stoy és Wilhelm Rein. *Iskolakultúra*, XII. évf. 5. sz. 27–37.
- Molnár Oszkár (1906): Megjegyzések a neveléstörténet tanításáról. *Magyar Paedagógia*, XV. évf. 5. sz. 283–294.
- Nagy József (1911): Adolf Ziechner: Herbarts Asthetik. *Magyar Paedagógia*, XX. évf. 7. sz. 363–367.
- Nagy József (1912): A pedagógia viszonya az etikához és a pszichológiához Herbartnál. *Magyar Paedagógia*, XXI. évf. 4. sz. 221–224.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, VXV. évf. 3–4. sz. 157–199.
- Nagy József Béla (1921): Hajdú János: Az irodalmi oktatás Herbart pedagógiájában. *Magyar Paedagógia*, XXI. évf. 4. sz. 221–224.
- Nagy László (1907): Az érdeklődés fejlődéstana. *Magyar Paedagógia*, XVI. évf. 5. sz. 271–288.
- Nagy Péter Tibor (1994): Tankönyvpolitika a kilencvenes években. *Educatio*, III. évf. 4. sz. 519–534.

- Nagy Sándor (1981): Húsz év után, új feladatok előtt a Magyar Pedagógia. *Magyar Pedagógia*, LXXXI. évf. 1. sz. 3–12.
- Németh András (2000): Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, C. évf. 2. sz. 187–207.
- Németh András (2001): A pedagógia egyetemi tudomány jellegének kialakulása és intézményesülése a pesti egyetem. *Magyar Pedagógia*, CI. évf. 2. sz. 213–238.
- Németh András (2002b): A herbartianizmus recepciója a pesti egyetemen. *Iskolakultúra*, XII. évf. 5. sz. 5–17.
- Patkós József (1986): Világnézet és nevelési célrendszer Fináczy Ernő pedagógiájában. *Magyar Pedagógia*, LXXXVI. évf. 1. sz. 265–282.
- Pauler Ákos (1902): A positiv paedagogia alapelveiről. *Magyar Paedagógia*, XI. évf. 1. sz. 1. sz. 1–22.
- Pauler Ákos (1902): A positiv paedagogia alapelveiről. *Magyar Paedagógia*, XI. évf. 2. sz. 100–118.
- Prohászka Lajos (1944–1946): Demokrácia és humanizmus. *Magyar Paedagógia*, LIII. évf. 1–2. sz. 1–11.
- Pukánszky Béla (1995): Segítő nevelés a pedagógia történetében. *Magyar Pedagógia*, XCV. évf. 3–4. sz. 332–342.
- Pukánszky Béla (2002): Herbart, Schneller és Kant az erkölcsi nevelésről. *Iskolakultúra*, XII. évf. 5. sz. 18–26.
- Ravasz János (1966): Kármán Mórra emlékezünk. *Magyar Pedagógia*, LXVI. évf. 6. sz. 1–8.
- Réthy Endréné (1991): Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: A tanítók tanítója. *Magyar Pedagógia*, XCI. évf. 2. sz. 87–103.
- Schneller István (1914): Herbart paedagogikájának alapjai és a személyiség elve. *Magyar Paedagógia*, XXIII. évf. 8–10. sz. 472–485.
- Schneller István (1915): Neveléstudományi munkák keletkezése. *Magyar Paedagógia*, XXIV. évf. 5. sz. 254–266.
- Szabolcs Éva – Réthy Endréné (1999): Fröbel és a nőmozgalmak Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, XCIX. évf. 4. sz. 363–373.
- Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban. *Iskolakultúra*, XII. évf. 3. sz. 33–38.
- Szebenyi Péter (1985): Az általános iskola fejlődésútja. *Pedagógiai Szemle*, XXXV. évf. 10. sz. 988–999.
- Szebenyi Péter (1991): Történelemmetodikai kutatás a kelet-európai országokban (1945–1989). *Magyar Pedagógia*, XCI. évf. 1. sz. 7–29.
- Székely György (1906): Paedagógiai antinómiák. *Magyar Paedagógia*, XV. évf. 5. sz. 274–283.

- Székely György (1907): Reformtörekvések a tudományos paedagógia terén. *Magyar Paedagógia*, XVI. évf. 2. sz. 77–90.
- Szelényi Ödön (1912): Schleiermacher pedagógiája I. *Magyar Paedagógia*, I. évf. 4. sz. 193–205.
- Szemere Samu (1929): Pedagógia és filozófia. *Magyar Paedagógia*, XXXVIII. évf. 1–2. sz. 225–238.
- Terestyéni M. Ferenc (1941): Régi és új pedagógia. *Magyar Paedagógia*, L. évf. 1–2. sz. 62–67.
- Tóth Gábor (1994): A tanítóképző-intézeti rajztanárképzés. *Magyar Pedagógia*, XCIV. évf. 3–4. sz. 275–291.
- Vajda György Mihály (1950): Krupszkája szól a magyar nevelőkhöz. *Magyar Pedagógia*, LIX. évf. 1. sz. 88–94.
- Vass Vilmos (1996): Az Országos Köznevelési Tanács tantervi munkálatai a XIX. században. *Magyar Pedagógia*, XCVI. évf. 3. sz. 231–250.
- Waldapfel János (1892a): A formális fokozatok elméletének története I. *Magyar Paedagógia*, I. évf. 8. sz. 449–456.
- Waldapfel János (1892b): A formális fokozatok elméletének története II. *Magyar Paedagógia*, I. évf. 9. sz. 521–534.
- Waldapfel János (1892c): A formális fokozatok elméletének története III. *Magyar Paedagógia*, I. évf. 10. sz. 577–602.
- Waldapfel János (1896): Tudomány és tanítás. Paedagógiai értekezés. Írta: dr. Kúthy József Székesfehérvár. *Magyar Paedagógia*, I. évf. 5. sz. 305–311.
- Waldapfel János (1898): A magyarnyelvű paedagógiai Herbart-irodalom bibliographiaja. *Magyar Paedagógia*, V. évf. 7–8. sz. 506–512.
- Waldapfel János (1922): Kármán és az idealizmus. *Magyar Paedagógia*, XXXI. évf. 7–8. sz. 129–132.
- Weszely Ödön (1904): Egyéni és társadalmi paedagógia. *Magyar Paedagógia*, XIII. évf. 5. sz. 257–268.
- Weszely Ödön (1921): Világnézet és nevelés. *Magyar Paedagógia*, XXX. évf. 4. sz. 33–40.
- Weszely Ödön (1922): Válasz Waldapfel J. cikkére. *Magyar Paedagógia*, XXXI. évf. 7–8. sz. 132–134.
- Zibolen Endre (1983): Hagyományos és új a magyar neveléstudományban. *Magyar Pedagógia*, LXXXIII. évf. 4. sz. 351–354.
- Ziechner, Adolf (1911): Herbart's Ästhetik. *Magyar Paedagógia*, XX. évf. 6–7. sz. 363–367.
- Zrinszky László (1998): Nevelésfilozófia a harmadik évezrednek végén. *Magyar Pedagógia*, XCVIII. évf. 2. sz. 123–133.
- Zrinszky László (2000): A pedagógia (és a pedagógusok) normaproblémája. *Magyar Pedagógia*, C. évf. 3. sz. 303–313.

Hivatkozott szekunder irodalom

- Acsay Antal (1897): *Lubrich Ágost*. Budapest, Buschmann F. Könyvnyomdája, 1–23.
- Adam, Erik (2003): Herbartianismus in Österreich – seine Bedeutung für eine transnationale Lehrerinnenbildung. In Coriand, Rotraud (Hrsg.): *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung?* Bad Heilbrunn, Obb, Klinkhardt, 181 – 203.
- Ahlheim, Karl Heinz – Grill, Gerd – Volkert, Klaus (Hrsg.) (1988): *Meyers Kleines Lexikon Pädagogik*. Mannheim/Wien/Zürich, Meyers Lexikonverlag, 325.
- Alles, Christian G. (2001): Johann Friedrich Herbart als Wegbereiter der Kulturpsychologie. In Hoeschen, Andreas – Schneider, Lothar (Hrsg.): *Herbarts Kultursystem*. Würzburg, Königshausen & Neumann GmbH, 51–68.
- Anhalt, Elmar (2004a): Bildsamkeit. In Klattenhof, Klaus (Hrsg.): *Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende*. Oldenburg, 99–138.
- Anhalt, Elmar (2004b): Der Topos „Bildsamkeit.” In Dörpinghaus, Andreas – Helmer, Karl (Hrsg.): *Topik und Argumentation*. Würzburg, Königshausen & Neumann, 111–132.
- Asmus, Walter (1964): Herbarts Leben und Wirken. In Asmus Walter (Hrsg.): *Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften*. Ofterwieck/Harz und Leipzig, U. W. Zickfeldt, 181–204.
- Asmus, Walter (1968): *Johann Friedrich Herbart I. Der Denker*. Heidelberg, Quelle & Meyer.
- Asmus, Walter (1970): *Johann Friedrich Herbart II. Der Lehrer*. Heidelberg, Quelle & Meyer.
- Assmann, Jan (2004): *A kulturális emlékezet*. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- Bábosik István (1997): *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz.
- Bábosik Zoltán: Diesterweg és Herbart pedagógiájának összevetése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. február. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-mk-Babosik-Diesterweg.html> Letöltés ideje: 2014. 03. 20. 12:21.
- Ballér Endre (2012): A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai: Gadamer: Igazság és módszer. *Iskolakultúra*, XII. évf. 12. sz. 21–23.
- Bansal, Harish (2009): *Teacher Training Concepts*. New Delhi, APH Publishing Corporation, 1–10.
- Baranyai Mária – Keleti Adolf (szerk.) (1937): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1841–1936*. Budapest, Budapest Székesfőváros házi nyomdája.
- Barner, Wilfried – Brinkmann, Richard – Wiedemann, Conrad (Hrsg.) (1984): *Studien zur deutschen Literatur*. Tübingen, Max Niemeyer.

- Baumanns, Peter (1969): Das Prinzip der Bildsamkeit und die philosophischen Grundlagen des Erziehungsdenkens bei J. Fr. Herbart. *Pädagogische Rundschau*, 23. Jg. 630–641.
- Bellmann, Johannes (2004): Re-interpretation in historiography: John Dewey and the neo-humanist tradition. *Studies in Philosophy & Education*. Vol. 23. Issue 5–6, 467–488.
- Benner, Dietrich – Kemper, Herwart (2009): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik I*. Beltz GmbH, Julius, 1–43.
- Benner, Dietrich (1986/1993): *Die Pädagogik Herbarts*. Weinheim und München, Juventa Verlag.
- Benner, Dietrich (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In Benner, Dietrich – Borrelli, Michele – Heyting, Frieda – Winch, Christopher (Hrsg.): *Kritik in der Pädagogik*. Weinheim–Basel–Berlin, Beltz, 96–111.
- Benner, Dietrich (2006): Negative Moral – eine zeitmäßige Form der Moralerziehung. In Hügli, A. – Thurnerr (Hrsg.): *Ethik und Bildung / Etique et formation. Wissenschaftliches Kolloquium vom 4/5. März 2004*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 83–131.
- Benner, Dietrich (Hrsg.) (1997a): *Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik – Ausgewählte Texte: Einleitung*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Benner, Dietrich (Hrsg.) (1997b): *Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik II. Interpretation*. Weinheim, Beltz Deutscher Studien Verlag.
- Bicsák Zsanett Ágnes – Szabó Anita Éva: Adalék Herbart etikájához. *Mester és Tanítvány*, IV. évf. 15. sz. 121–130.
- Bicsák Zsanett Ágnes (2010a): A herbarti koncepció reformpedagógia jellemzői. In Csíkos Csaba – Kinyó László (szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, 46.
- Bicsák Zsanett Ágnes (2010b): Arról, hogy Pestalozzi hogyan tanítja gyermeket. In Brezsnýánszky László – Fenyő Imre (szerk.): *Kutatás és képzés: In honorem Orosz Gábor*. Debrecen, Nyíregyháza, Élényművek, 7–18.
- Bicsák Zsanett Ágnes: A herbarti koncepció a 19. század pedagógiai törekvései között. *Neveléstörténet*, VIII. évf. 1–2. sz. 31–50.
- Bicsák, Zsanett Ágnes (2012a): Die Herbart-Rezeption in Ungarn im Lichte von Lehrbüchern. In Anhalt, Elmar – Stepkowski, Darius (Hrsg.): *Erziehung und Bildung in politischen Systemen*. Jena, Format GmbH Publishing Garmond Verlag, Edition Paidea, 183–202.
- Bicsák, Zsanett Ágnes (2012b): Recepcja pedagogiki Herbarta na Węgrzech w świetle podręczników akademickich. *Forum Pedagogiczne*, 2. évf. 2. sz. 165–188.
- Bíró Zsuzsanna Hanna – Pap K. Tünde (szerk.) (2007): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Budapest, Gondolat.

- Bíró Zsuzsanna Hanna (2007): Reformiskolai kísérletek és az élőnyelv-oktatás reformja. In Bíró Zsuzsanna Hanna – Pap K. Tünde (szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Budapest, Gondolat, 58–128.
- Blaß, Josef Leonhard (1972): *Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart*. Meisenheim am Glan, Anton Hein.
- Blyth, Alan (1891): From individuality to character: the herbartian sociology applied to education. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 29. Issue 1, 69–79.
- Bologa László (1888): *Herbart pedagógiai érdeklődése*. Budapest, Müller.
- Bordás Andrea (2011): A kisebbségi egyetemek kutatása hermeneutikai megközelítésben. In Kozma Tamás – Pataki Gyöngyvér (2011) (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 199–214.
- Böhm, Winfried (1995): *Theorie und Praxis*. Würzburg, Königshausen & Neumann.
- Böhm, Winfried (2005): *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart, Alfred Kröner Verlag, 526–527.
- Brezsnyánszky László (2000): *Herbart és a Herbart-recepció a magyar neveléstanokban*. Kézirat. DE BTK Neveléstudományok Intézete Könyvtár, Debrecen. 1–7.
- Brezsnyánszky László (2001): Herbart und Herbartianismus-Rezeption in den ungarischen Erziehungstheorien. In Klaus-Peter Horn – András Németh – Béla Pukánszky – Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Budapest, Osiris. 163–175.
- Brezsnyánszky László (2002): A Herbart-paradigma magyar neveléstani recepciója. *Iskolakultúra*, XII. évf. 5. sz. 38–43.
- Brezsnyánszky László (2004): Alternatívok és alternatívák. *Új Pedagógiai Szemle*, XLIV. évf. 6. sz. 23–33.
- Busch, Friedrich W. – Raapke, Hans Dietrich (Hrsg.) (1976): *Johann Friedrich Herbart*. Oldenburg, Heinz Holberg.
- Buzás László (1989): *A reformpedagógia hatása a hazai nevelésre és oktatásra*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Caselmann, Christian (1962): *Der unsystematische Herbart*. Heidelberg, Quelle&Meyer.
- Coriand, Rotraud – Winkler, Michael (Hrsg.) (1998): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Coriand, Rotraud (2010a): *Pädagogischer Herbartianismus. Fachsystematische Bibliographie für datenbasierte Grundlagenforschung. Band 1: Philosophische Pädagogik*. Jena, Edition Paideia.
- Coriand, Rotraud (2010b): *Pädagogischer Herbartianismus. Fachsystematische Bibliographie für datenbasierte Grundlagenforschung. Band 2: Historische Pädagogik*,

- Praktische Pädagogik, Metaebene – Fachsystematische Fragen und Gesamtdarstellungen.* Jena, Edition Paideia.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai.* Pécs, Dialóg Campus Kiadó.
- Dénes Magda (1979): *Johann Friedrich Herbart pedagógiája.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- Dilthey, Wilhelm (2004): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban.* Budapest, Gondolat.
- Dorer, Maria (1932): *Historische Grundlagen der Psychoanalyse.* Leipzig, Meiner.
- Dreiszig Ferenc (1892): *Az első osztály teljes vezérkönyve Herbart-Ziller rendszere nyomán.* Zenta, Klenóczky és Bíró.
- Durkheim, Émile (1978): *A társadalmi tények magyarázatához.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Eckardt, Georg (1997): *Völkerpsychologie – Versuch einer Neuentdeckung.* Weinheim, Beltz, 125–202.
- Estes, Yolanda – Bowman, Curtis (ed.) (2010): *J. G. Fichte and the Atheism Dispute,* England–USA, Ashgate Publishing.
- F. Dárdai Ágnes (1999): Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, IX. évf. 4. sz. 44–53.
- Faludi Szilárd (1969a): *Kármán Mór pedagógiai művei.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- Faludi Szilárd (1969b): *Pedagógia és történet a neveléstörténetben.* In Kiss Árpád (szerk.): *Neveléstörténet és a szocialista pedagógia.* Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság.
- Fehér Erzsébet (1995): *Préceptorok és tanítók. Tanulmányok a tanítóképzés történetéből.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Fenyő Imre (2007): *Tudás és társadalom a posztmodernitás korában. Zygmunt Bauman metaforikus társadalomelmélete.* <http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/78561/5/Fenyoy%20Imre%20ertekezes.pdf> Letöltés ideje: 2013. 09. 10. 20:01
- Fenyő Imre (2012): Hermeneutika és tradíció. *Iskolakultúra*, XII. évf. 12. sz. 31–38.
- Finácz Ernő (1932): *Herbart élete és pedagógiája.* Budapest, Dunántúl Pécsi Egyetemi könyvkiadó és nyomda.
- Folytonosság és átalakulás a magyar neveléstudományban a nagy történelmi korszakváltások idején (1940–1970) c. kutatás. <http://pedagogiatortenet.elte.hu/otkakutatasok/> Letöltés ideje: 2014. 03. 30. 21:00
- Gadamer, Hans-Georg (1991): *Szöveg és interpretáció.* In Bacsó Béla (szerk.): *Szöveg és interpretáció.* Budapest, Cserépfalvi, 17–41.
- Gadamer, Hans-Georg (1993): *Igazság és módszer.* In Vicsek Béla (szerk.): *Irodalomelméleti tanulmányok – A műalkotás születése és megközelítése.* Budapest, ELTE, 197–204.

- Geißler, Erich (1970): *Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht*. Heidelberg, Quelle & Meyer.
- Gewecke, Lisa-Marie – Huse, Olena (2011): Werte – Zwischen Erziehung und Sozialisation. In Mikhail, Thomas (Hrsg.): *Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem?* Kalsruhe, KIT Scientific Publishing, 101–112.
- Gyáni Gábor (2003): *Posztmodern kánon*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hemecker, Wilhelm W. (1991): *Vor Freud Philosophiegeschichtliche Voraussetzungen der Psychoanalyse*. München–Hamden–Wien, Philosophia.
- Hima Gabriella (1997): *Új historizmus*. <http://epa.oszk.hu/00000/00002/00017/hima.html>; Letöltés ideje: 2014. 09. 01. 10:00
- Hoeschen, Andreas – Schneider, Lothar (2001): Einleitung: Der ideengeschichtliche Ort des Herbartianismus. In Hoeschen, Andreas – Schneider, Lothar (Hrsg.): *Herbarts Klutursystem*. Würzburg, Königshausen & Neumann.
- Hostinský, Otokar (1891): *Herbarts Ästhetik*. Hamburg und Leipzig, Verlag von Leopold Voss.
- http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1189/mueller_dtd.html
- Internationale Herbart Gesellschaft* (é. n.) <http://www.herbart-gesellschaft.de/start-deu.html>; Letöltés ideje: 2009. 03. 11. 0:00
- Iser, Wolfgang (1997): A fikcionálás aktusai. In Thomka Beáta (szerk.): *Az irodalom elméletei IV*. Jelenkor, Pécs, 51–83.
- Iser, Wolfgang (2004): *Az értelmezés világa*. Budapest, Gondolat.
- Jacobs, Friedhelm (1993): *Von Herbart zum Herbartianismus*. Bochum, Universitätsverlag Dr. N. Bockmeyer, 1–20.
- Jäger, von Georg – Tenorth Elmar (1987): Pädagogisches Denken. In Jeismann, Karl-Ernst – Lundgreen, Peter (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band III. 1800–1870*. München, Verlag C. H. Beck, 71–104.
- Jauß, Hans Robert (1993): Irodalomtörténet mint az irodalomtudomány provokációja. In Vicsek Béla (szerk.): *Irodalomelméleti tanulmányok – A műalkotás születése és megközelítése*. Budapest, ELTE, 205–231.
- Jauß, Hans Robert (1997): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Budapest, Osiris.
- Karl, Kehrbach (1887): Vorrede des Herausgebers zu den Schriften des zweiten Bandes. In Kehrbach, Karl (Hrsg.): *Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge II*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, V–XVIII.
- Kármán Mór (1875): *Herbart és Lubrich*. Budapest, Aigner Lajos.
- Kéri Katalin (2002): Gyermekképzünk az ötvenes évek első felében. *Iskolakultúra*, XII. évf. 3. sz. 47–59.

- Kéri Katalin (2011): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Budapest, Műszaki könyvkiadó.
- Key, Ellen (2000): *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim und Basel, Beltz GmbH, Julius.
- Kiss Endre (1978): *A „k.u.k. világrend” halála – Bécsben*. Budapest, Magvető.
- Kiss Endre (2002a): A herbarti pedagógia filozófiai alapjairól. *Iskolakultúra*, XII. évf. 5. sz. 44–51.
- Kiss Endre (2002b): A hermeneutika születése a pozitivizmus tudományelméletének szelleméből. *Iskolakultúra*, XII. évf. 12. sz. 24–27.
- Kiss Endre (2004): *A herbarti pedagógiai filozófiai alapjairól*. <http://www.pointer-net.pds.hu/kissendre/filozofia/20041126090653213000000460.html> Letöltés ideje: 2010. 03. 10. 13:08
- Klinberg, Lothar (1997): Herbart und die Herbartianer – Herbartianismus als Paradigma. In Klattenhoff, Klaus (Hrsg.): *Knaben müssen gewagt werden*. Oldenburg, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Klinberg, Lothar (1998): Herbartianismus: Paradigma, Schule, Exempel. In Coriand, Coriand, Rotraud – Winkler, Michel (Hrsg.): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 115–125.
- Knox, Huxley Macaulay (1975): The Progressive Development of J. F. Herbart's Educational Thought. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 23. Issue 3. 265–275.
- Knörzer, Wolfgang – Grass, Karl (1998): *Einführung Grundschule*. Weinheim und Basel, Beltz.
- Kornis Gyula (1932): *Neveléstörténet és szellemtörténet*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.
- Kovács Krisztina (2011): A néptanítói szakmásodás alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében. *Magyar Pedagógia*, CXI. évf. 4. sz. 289–311.
- Kozma Tamás (2001): Paradigmáink. *Iskolakultúra*, XI. évf. 10. sz. 3–13.
- Kozma Tamás (2002): Az oktatásügy hermeneutikája. *Iskolakultúra*, XII. évf. 12. sz. 17–20.
- Körössy Judit (2002): A tanárok naiv pszichológiája és a hermeneutika. *Iskolakultúra*, XII. évf. 12. sz. 59–62.
- Kulcsár-Szabó Zoltán (1998): *Hagyomány és kontextus*. Budapest, Universitas.
- Kühne, Josef (1976): *Der Begriff der Bildsamkeit und die Begründung der Ethik bei Johann Friedrich Herbart*. Zürich, Juris Druck+Verlag.
- Langewand, Alfred (2002): Friedrich Adolph Trendelenburg. Aristotelische Pädagogik im 19. Jahrhundert. In Horn, Klaus-Peter – Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.): *Pädagogik unter den Linden*. Berlin, Pallas Athene, 79–100.

- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1986): *Monadológia*. In Márkus György (szerk.): *Gottfried Wilhelm Leibniz válogatott filozófiai írásai*. Budapest, Európa könyvkiadó. Letöltés ideje: 2014. 01. 28. 13:32
- Lubrich Ágost (1875): *Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései*. Budapest, Lampel.
- Martens, Carlos (1998): Herbart, herbartianismus und Reformpädagogik. In Coriand, Rotraud – Winkler, Michael (Hrsg.): *Der herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 41–53.
- Mészáros István (1981): A neveléstörténet funkciója a korszerű tanárképzésben. *Felsőoktatási Szemle*, XXX. évf. 4. sz. 211–217.
- Metz, Peter (1992): *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform (Explorationen)*. Bern, Berlin, Frankfurt/M. New York, Paris, Wien, Peter Lang.
- Mikonya György (2008): A Herbart-recepció historiográfiai kutatása. In Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Budapest, Gondolat, 121–133.
- Molnár-Kovács Zsófia (2013): *A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000–2010)*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtára.
- Müller, Emil (2000): *Das Paradigma des Herbartianismus unter problemgeschichtlichem Aspekt*. Erfurt, Pädagogische Hochschule, Dissertation.
- Müßener, Gerhard (2002): *Johann Friedrich Herbart*. Stuttgart, Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Németh András – Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.) (2009): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Budapest, Gondolat.
- Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard: *Az életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar recepciója*. Budapest, Gondolat, 2005.
- Németh András – Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, XCVII. évf. 3–4. sz. 303–317.
- Németh András – Pukánszky Béla (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, XCIX. évf. 3. sz. 245–262.
- Németh András – Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Budapest, Gondolat.
- Németh András – Skiera, Ehrenhardt (1998): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, Eötvös Kiadó.
- Németh András (2000): A reformpedagógia aktualitása a gyermek évszázadának utolsó évtizedeiben. In Pukánszky Béla (szerk.) (2000): *A gyermek évszázada*. Budapest, Osiris, 135–148.
- Németh András (2002a): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Budapest, Osiris.

- Németh András (2003): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Budapest, Gondolat.
- Németh András (2008): A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe. *Iskolakultúra*, XVIII. évf. 9–10. sz. 3–10.
- Nóvik Attila (2010): *Klasszikusok és kánonképzés a magyar neveléstörténeti tankönyvekben*. http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/nobik_ertekezes.pdf
Letöltés ideje: 2013. 02. 06. 10:16
- Nohl, Herman (1920): Die neue deutsche Bewegung In Nohl, Herman (Hrsg.) (1949): *Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt am Main, Verlag G. Schulte-Bulkmke, 9–20.
- Nohl, Herman (1926): Die Einheit der pädagogischen Bewegung In Nohl, Herman, (1949) (Hrsg.): *Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt am Main, Verlag G. Schulte-Bulkmke, 21–25.
- Nohl, Herman (1932): Pädagogische Bewegung oder pädagogische Reaktion? In Nohl, Herman (1949) (Hrsg.): *Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt am Main, Verlag G. Schulte-Bulkmke 237–245.
- Nohl, Herman (1958): Der lebendige Herbart In Nohl, Herman (Hrsg.): *Erziehergestalten*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 51–59.
- Noriel, Gérard (2001): *A történetírás „válsága”*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- Oelkers, Jürgen (1989): *Reformpädagogik*. Weinheim und München, Juventa Verlag, 21–58.
- Oelkers, Jürgen (1992): Vorwort des Herausgebers. In Metz, Peter: *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform (Explorationen)*. Bern, Berlin, Frankfurt/M. New York, Paris, Wien, Peter Lang, 5–6.
- Oelkers, Jürgen (2004): Reformpädagogik. In Benner, Dietrich – Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel, Beltz, 783–783.
- Oelkers, Jürgen (2005): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München, Juventa.
- Orosz Gábor (2009): *Kísérő írás Prohászka Lajos: Johann Heinrich Pestalozzi c. írásához*, mek.oszk.hu/04100/04159/04159.doc Letöltés ideje: 2010. 05. 04. 23:13
- Ort, Ernst Wolfgang (2001): Kultur und Vorstellungsmassen. Ansätze zur Entwicklung eines neuen Kulturbegriffs im 19. Jahrhundert bei Johann Friedrich Herbart. In Hoeschen, Andreas – Schneider, Lothar (Hrsg.): *Herbarts Kultursystem*. Wützburg, Köbigshausen & Neumann, 25–37.
- Pacher Donát (1890): *Herbart neveléstudománya*. Győr, Surányi János Könyvnyomda.

- Pap K. Tünde (2007): Posztmodern hatások korunk neveléstörténet-írásában. In Biró Zsuzsanna Hanna – Pap K. Tünde (szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Budapest, Gondolat, 149–174.
- Peres Sándor (1890): *Herbart és Diesterweg*. Losoncz, Róth Simon Könyvnyomdája.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1959): Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit? In Zibolen Endre (szerk.): *Pestalozzi válogatott művei II*. Budapest, Tankönyvkiadó, 59–220.
- Petrikás Árpád (1997): Pedagógia. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógia Lexikon, II. kötet*. Budapest, Keraban Könyvkiadó, 138.
- Prange, Klaus (2006): *Herbart und Dewey: Pädagogische Paradigmen im Vergleich*. Jena, Garamond.
- Prange, Klaus (2007): Herbarts „Allgemeine Pädagogik” im Diskurs seiner Gegenwart In Bolle, Reiner – Weigand, Gabrielle (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart 1806–2006*. Münster, Waxmann Verlag GmbH, 13–24.
- Prange, Klaus (2009): *Schlüsselwerke der Pädagogik Band 2: Von Fröbel bis Luhmann*. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.
- Prohászka Lajos (1941): Az apró munka a nevelésben. In Orosz Gábor (szerk.): *Prohászka Lajos. A korszellem és a nevelői felelősség*. <http://mek.oszk.hu/06400/06427/06427.pdf>; Letöltés ideje: 2014. 02. 03. 14:37
- Projekt EtiK*. <http://www2.hu-berlin.de/allg-erzwiss/beforla.html>; Letöltés ideje: 2010. 04. 29. 9:00
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Pécs, Iskolakultúra.
- Pukánszky Béla (szerk.) (2008): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Budapest, Gondolat. Pukánszky Béla (é. n.): *Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében*. <http://www.pukanszky.hu/Paradigmak.pdf> Letöltés ideje: 2014. 02. 19. 12:55
- Raapke, Hans Dietrich (1976): Johann Friedrich Herbart – Pädagoge in den Widersprüchen seiner Zeit. In Raapke, Hans-Dietrich – Busch, Friedrich W. (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart – Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit – Neun Analysen*. Oldenburg, Heinz Holzberg Verlag, 11–22.
- Ritzel, Wolfgang (1985): Wie ist Pädagogik als Wissenschaft möglich? In Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.): *Kant und die Pädagogik*. Würzburg, Königshausen und Neumann, 37–45.
- Röhrs, Herrmann (1991): *Die Reformpädagogik*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Sáska Géza (2008): A pedagógiai gondolkodás mint a megismerés korlátja. A reformpedagógia recepciókutatásának módszertani dilemmái. In Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Budapest, Gondolat, 134–157.
- Scheibe, Wolfgang (2010): *Die reformpädagogische Bewegung*. Weinheim und Basel, Beltz.

- Schmidt, Siegfried (Hrsg.) (1983): *Alma mater Jenensis, Geschichte der Universität Jena*. Weimar, Hermann Böhlau Nachfolger.
- Schotte, Alexandra (2010): *Herbarts Ästhetik: Studien zu Herbarts Charakterbildung (Herbartstudien)*. Jena, Editio paideia.
- Schütz, Egon (1981): Was ist Pädagogik? In Konrad, Helmut (Hrsg.): *Pädagogik und Wissenschaft*. Kippenheim, Verlag Information Ambs, 9–12.
- Schütz, Egon (é. n.): *Aufgabe und Probleme einer pädagogischen Anthropologie*, <http://www.egon-schuetz-archiv.uni-koeln.de/44.pdf> Letöltés ideje: 2014. 03. 12. 14:49 21.
- Sellei Ilona (1931): *Herbart etikája*. Budapest, Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt.
- Skiera, Ehrenhard (2003): *Die Reformpädagogik*. München–Wien, Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 1–29.
- Steiger Imre (1926): W. Rein pedagógiai rendszere. Sopron, Rötting–Romwalter, 1–32.
- Strümpell, Ludwig (1834): *Erläuterungen zu Herbarts Philosophie mit Rücksicht auf die Berichte, Einwürfe und Misverständnisse ihrer Gegner*. Göttingen, Dieterische Buchhandlung.
- Sz. n. (1949): Az új „Magyar Pedagógia”. *Magyar Pedagógia*, LVII–LVIII. évf. 1. sz. 1–3.
- Szabó László Tamás (2009): *A tanár visszanéz*. Budapest, ÚMK.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Szabolcs Éva: *Neveléstudomány a Magyar Paedagogia című folyóirat 1892–1918*. In Németh András – Tenorth, Heinz Elmar (szerk.) (2000): *Neveléstudomány – Történeti Tanulmányok*. Budapest, Osiris, 229–257.
- Szabolcs, Éva: *The Reception of German Educational Tendencies in the Journal Magyar Paedagogia 1892–1914*. In Klaus Peter Horn – András Németh – Béla Pukánszky – Heinz Elmar Tenorth (Hrsg.) (2001): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Budapest, Osiris, 275–284.
- Tampakis, Kostas (é. n.): *The unrecognized mechanism: History of science education in the nineteenth century*. <http://dataspace.princeton.edu/jspui/bitstream/88435/dsp0144558d332/3/The%20Unrecognized%20Mechanism.pdf> Letöltés ideje: 2014. 03. 30. 11:30
- Tenorth, Heinz Elmar (1997): A kézmű dicsérete, az elmélet kritikája – A németországi pedagógiai historiográfia helyzetéről. *Magyar Pedagógia*, XCVII. évf. 2. sz. 111–125.
- Tenorth, Heinz – Elmar – Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim/Basel, Beltz, 515.

- Tettamanti Béla – Márer Erzsébet (szerk.) (1932): *A Magyar Paedagógia negyven évfolyamának – 1892–1931 – tartalom-és névmutatója*. Szeged, A m. kir. Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Intézete.
- Thomas, Karl (1840): *Kant und Herbart und Herr Professor Rosenkranz*. Berlin, Gropius.
- Tóth Géza (1926): *A matematikai oktatás Herbart paedagógiájában*. Pécs, Dunántúl Egyetem Nyomdája.
- Vincze Beatrix (2014): *A herbarti pedagógia recepciójának új kutatási lehetősége*. In <http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0111VinczeBeatrix.pdf> Letöltés ideje: 2014. 02. 13. 19:00
- Warren, Howard C. (1921): *History of the association of psychology*, New York–Chicago–Boston Charles Scribner's sons, 131–210.
- Weiss, Georg (1928): *Herbart und seine Schule*. München, Ernst Reinhardt.
- Weniger, Erich (Hrsg.) (1983): *Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften.1*. Frankfurt, Ullstein Taschenbuch, 400–430.
- Wiater, Werner (2003): *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung*. Augsburg, Universität Augsburg.
- Wundt, Wilhelm (1918): *Grundriss der Psychologie*. <http://www.uni-leipzig.de/~psycho/wundt/opera/wundt/GruPsych/Inhalt.htm>
- Zajakin, Oleg (1998): Der Herbartianismus und die Lehrerbildung in Russland. In Coriand, Rotraud – Winkler, Michael (Hrsg.): *Der herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 245–255.
- Zajakin, Oleg (2004): *Die Herbart-Rezeption in der russischen Pädagogik seit der Mitte des 19. Jahrhunderts*. Münster, LIT Verlag.
- Zrinszky László (1997): Neveléstudomány. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) *Pedagógiai Lexikon III*. Budapest, Keraban Könyvkiadó, 599.
- Zrinszky László (2012): A hermeneutika pedagógiai megértéséről. *Iskolakultúra*, XXII. évf. 12. sz. 24–27.

Névmutató

- Acsay Antal 63, 259
Adam, Erik 13
Ahlheim, Karl Heinz 197, 259
Alexandrov, Georgy Fedorovich 107
Alles, Christian G. 188, 259
Anhalt, Elmar 8, 39, 165, 171, 259, 260, 273
Aquinoi Szent Tamás 27
Arakcsjejev, Andrejevics 117
Arisztotelész 152
Arndt, Ernst Moritz 201
Árpássy Gyula 51, 254
Asmus, Walter 14, 153, 161, 190, 211, 212, 226, 231, 249, 251, 259, 273, 274
Assmann, Jan 32, 259

Bábosik István 145, 199, 200, 219, 259
Bajkó Máttyás 53, 114, 122–124, 253, 274
Ballér Endre 32, 140, 254, 259
Baló József 45, 70, 71, 253, 274
Bánóczy József 48, 99
Baranyai Mária 56, 259
Barner, Wilfried 11, 259
Barthes, Roland 29, 34
Basedow, Johann Bernhard 152, 209
Bauman, Zygmunt 36, 262
Baumanns, Peters 171, 259
Bell, Andrew 60
Bellmann, Johannes 210, 260, 274
Benner, Dietrich 8, 18, 32, 34, 39, 154, 156, 163, 167, 184, 205, 206, 216, 217, 227, 229, 250, 260, 266, 273, 274
Bereczki Sándor 52, 129, 130, 253, 274
Bicsák Zsanett Ágnes 41, 210, 260, 271
Bihari Ferencz 75, 254
Biró Zsuzsanna Hanna 33, 147, 210, 211, 260, 265, 266
Blaß, Josef Leonhard 155, 181, 182, 184, 188, 261, 274
Blumenberg, Hans 27
Blyth, Alan 178, 179, 215, 261, 274
Bologa László 64, 261
Bonitz, Hermann 13
Bordás Andrea 9, 32, 261
Boros Dezső 54, 132, 253
Bowman, Curtis 226, 262
Böhlendorf, Casimir Ulich 172, 249
Böhm, Winfried 171, 206, 261, 273
Brezsnyánszky László 7, 10, 15, 21, 26, 144, 198, 211, 220, 235, 236, 245, 261, 272, 280
Brinkmann, Richard 11, 259
Browning, Oscar 45, 84, 85, 253, 274
Busch, Friedrich W. 17, 261, 267
Buzás László 135, 261

- Carlyle, Thomas 209
 Caselmann, Christian 24, 261, 274
 Ceglédi Tímea 8
 Comenius (Jan Amos Komensky)
 68, 111, 114, 118, 127, 129, 132,
 206–209, 246
 Coriand, Rotraud 17, 21, 261, 264,
 265, 269, 273
 Crombrugge, Hans van 137, 254

 Csapó Benő 58, 95, 254
 Csengeri János 56, 74, 254

 Dárdai Ágnes 41, 42, 261, 262
 Darwin, Charles 139
 Decroly, Ovide 210
 Dénes Magda 14, 47, 51, 52, 58,
 85, 107, 108, 114, 118–121, 123,
 126, 128, 129, 135, 140, 160,
 164, 168, 179, 182, 183, 231, 235,
 247, 253–255, 262, 272, 274, 278,
 279
 Denzel Bernát Gottlieb 60
 Dewey, John 106, 125, 139, 209, 210,
 245, 260, 267, 274
 Diesterweg, Adolf 46, 60, 65, 66, 72,
 127, 242, 243, 257, 259, 267
 Dietring, Paul 79, 256
 Dilthey, Wilhelm 171, 188, 207, 262
 Dinter Gusztáv 60
 Disraeli, Benjamin 209
 Dittes Frigyes 43, 60, 65, 253
 Domonkos Lászlóné 142
 Don Bosco (Bosco Szent János) 60
 Donner Lajos 74, 254
 Dorer, Maria 188, 262
 Dörpfeld, Wilhelm 61, 68
 Dreisziger Ferenc 61, 66, 138, 262
 Drobisch, Moritz Wilhelm 174
 Drózdy Gyula 138
 Durkheim, Émile 31, 262

 Eckardt, Georg 188, 262
 English, Andrea 210
 Erdeiné Nyilas Ildikó 10
 Erdődi János 43, 44, 46, 70, 253, 274
 Estes, Yolanda 226, 262
 Exner, Franz 13

 F. Dárdai Ágnes 35, 41, 262
 Faludi Szilárd 124, 125, 262
 Faragó László 49, 104, 106, 109, 110,
 253, 274
 Fehér Erzsébet 138, 139, 248, 253,
 255, 262, 274, 278
 Felkai László 108, 109, 128, 129, 254,
 255
 Felméri Lajos 73, 141
 Fenyő Imre 7, 10, 32, 36, 260, 262
 Fichte, Johann Gottlieb 11, 72, 85,
 87, 88, 93, 97, 105, 116, 118,
 121, 122, 130, 131, 134, 136, 137,
 150–152, 172, 176, 178, 179, 181,
 198, 201, 204, 206, 208, 225, 226,
 239, 243, 249, 250, 262
 Finácz Ernő 13, 14, 45–49, 57,
 62, 63, 72, 75–77, 84–86, 88,
 89, 97–100, 104, 120, 134, 141,
 143, 150, 197, 234–237, 244,
 253, 255, 257, 262, 272, 274, 277,
 279
 Flügel, Otto 12, 83, 232, 249–252,
 273
 Folberg, Friedrich Karl 226
 Fraknóy József 95, 96, 255
 Frank Antal 48, 51
 Freund Bernát 57
 Fröbel Frigyes 46, 88, 90, 92, 106,
 202, 205, 207–209, 257, 267

 Gadamer, Hans-Georg 27–29, 259,
 262
 Ganelin, Sholom Izrailovich 106

- Geiringer, Karl 57
Geißler, Erich 168, 262, 274
Gewecke, Lisa-Marie 166, 263
Gockler Lajos 48, 81, 83, 99, 255
Goethe, Johann Wolfgang von 136, 155, 182, 209
Golant, Evgeniy Yakovlevich 106
Goodman, Nelson 31
Göndör Tibor 105, 106, 255
Gönnér, Rudolf 127, 128, 255
Gräfe Henrik 60
Graser Ker. János (Graser, Johann Babtist) 60
Griepenkerl, Friederich 230, 262
Griesinger, Wilhelm 188
Grill, Gerd 197, 259
Gruber János József 60
Guzsvenitz Vilmos 43, 44, 46

Gy. Nagy József 57, 82, 255
Gyáni Gábor 35, 263

Habermas, Jürgen 29
Halbwahs, Maurice 42
Harnisch Vilmos 60
Hartenstein, Gustav 11, 12, 38, 176, 230, 232, 249, 251, 273
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 91, 93111, 122, 210, 239, 251
Hemecker, Wilhelm W. 188, 263
Herder 136, 203, 209
Hergenröther Ker. János 60
Hermann 134
Heszke Béla 52, 53, 121, 253
Hima Gabriella 28, 263
Hoeschen, Andreas 23, 259, 263, 266, 274
Horánszky Sándor 127, 255
Horn, Klaus Peter 143, 255, 261, 264, 268
Horthy Miklós 105, 108
Hostinský, Otokar 175, 180, 263
Humboldt, Alexander von 67, 158, 182, 206, 227, 239, 252
Hume, David 152
Huse, Olena 166, 263
Hülsen, August Ludwig 226, 252

Imre Sándor 72
Iser, Wolfgang 28, 30, 31, 263

Jacobs, Friedhelm 21, 22, 263
Jais Egyed atya 60
Jauß, Hans Robert 27–30, 263, 272
Jausz Béla 49
Jóború Magda 53, 131, 253

Kant, Immanuel 62, 64, 77, 79, 87, 97, 116, 118, 122, 130, 131, 134, 136, 137, 149, 152, 156, 158, 164, 166, 172, 176, 178, 179, 182, 186, 190, 194, 198, 203, 206, 208, 209, 212, 222, 238, 243, 252 257, 267, 268, 271
Karácsony Sándor 52, 53
Kármán Mór 13, 45, 57, 62–64, 84, 86, 87, 89, 98, 99, 120, 124, 128, 141, 143, 237, 241–243, 257, 258, 262, 263, 276
Kehr Károly 60
Kehrbach, Karl 12, 176, 177, 191–193, 230, 232, 249–252, 263, 273
Kehrein, Joseph 60
Kékes Szabó Mihály 255
Kelemen Elemér 140, 255
Kelemen Ignác 57, 78, 255
Keleti Adolf 56, 259
Kellner Lőrinc 46, 60
Kellner Lőrincz 60
Kemp, Herwart 205, 206, 260, 273
Kenyerer Elemér 90, 142, 255
Kéri Katalin 8, 246, 247, 263

- Key, Ellen 207, 209, 264
 Kiss Áron 43, 46, 60, 61, 274
 Kiss Árpád 48, 104, 106, 109, 110, 253, 262, 274
 Kiss Endre 15, 23, 32, 144, 180, 264, 272
 Kissné Rusvai Júlia 10
 Klinberg, Lothar 20–24, 264, 274
 Knox, Huxley Macaulay 190, 264, 274
 Knörzer, Wolfgang 11, 264
 Kocsány Piroska 8
 Kőhegyi József 45, 253
 Komlósi Sándor 52, 53, 114, 121, 122, 124, 129, 136, 253, 274
 Konsztantinov, N.A.
 (Konstantinov, Nikolaĭ Aleksandrovich) 51, 115–118, 253, 274
 Kornis Gyula 72, 94, 95, 264
 Kóródy Miklós 43, 45, 46, 61, 62, 253, 274
 Kőrössi Judit 32, 264
 Kovács Krisztina 73, 264
 Kozma Tamás 7, 9, 21, 32, 261, 264
 Köte Sándor 127, 255
 Krausz Sándor 75, 254
 Krupszkaja, Nagyesda Konsztantynova 105, 106, 127, 258
 Kuhn, Thomas S. 23, 27
 Kulcsár-Szabó Zoltán 34, 264
 Kúthy József 68, 258
 Kühne, Josef 166, 170, 264, 274

 Lancaster, Joseph 60
 Lange, Friedrich Albert 61, 68
 Langewand, Alfred 172, 264
 Lázár Szilárd 79, 256
 Lázár Tibor 54, 57, 136, 137, 236, 248, 253, 274, 278
 Lederer Ábrahám 67–69, 256
 Leibniz, Gottfried Wilhelm 62, 152, 179, 264
 Lenin, Vlagyimir Iljics 105, 116, 117, 127
 Lessing, Gotthold Ephraim 209
 Leuiz, Ferdinand 71
 Lietz, Hermann 204, 210
 Linde, Ernst 82
 Locke, John 65, 68, 152, 201, 209, 221
 Lóránd Ferenc 140
 Lubrich Ágost 13, 44, 45, 48, 62–64, 72, 86, 95, 100, 141, 143, 241, 243, 253, 259, 263, 265, 274, 276

 M. Nádas Mária 134, 256
 Makarenko, Anton Szemjonovics 106, 127
 Márer Erzsébet 57, 95, 256, 268
 Martens, Carlos 210, 265
 Mázy Engelbert 69, 74, 256
 Medinszkij, Jevgenyij Nyikolajevics 50–52, 110–118, 120, 123, 234, 235, 246, 247, 253, 274
 Mészáros István 34, 35, 53, 131, 134, 253, 256, 265
 Metz, Peter 22, 25, 265, 266, 274
 Meyer, Jürgen Bona 81, 188
 Mihály Ottó 142
 Mikonya György 15, 19, 26, 38, 39, 96, 144, 256, 265, 272, 280
 Milde (Vinzenc Eduard) 60
 Mitrovics Gyula 53
 Molnár László 45, 60, 61, 254, 274
 Molnár Oszkár 47, 48, 78, 99, 100, 254, 256, 274
 Molnár-Kovács Zsófia 265
 Montaigne, Michel de 209
 Möser, Jastus 203
 Müller, Emil 25, 265, 274
 Müßener, Gerhard 16, 250, 265, 274

- Nagy J. Béla 39, 191, 256
Nagy József 25, 57, 79–81, 140, 256
Nagy László 78, 96, 256
Nagy Péter Tibor 133, 256
Nagy Sándor 257
Natorp Pál 77, 78, 80
Németh András 13, 15, 17, 19, 26,
32, 33, 55, 64, 96, 126, 141–145,
147, 150, 209, 210, 237, 257, 261,
265, 266, 268, 272
Németh Imre 48, 97, 98, 100, 254,
274
Niemeyer Ágoston Armin 60, 65,
165
Niklai Ferenc 50, 104, 105, 109, 254,
274
Nóbik Attila 42, 45, 102, 115, 266
Nohl, Herman 131, 200–203, 206,
207, 266, 273
Noriel, Gérard 41

Nyizsnyánszki Ferenc 8

Oberlin Frigyes 46
Oelkers, Jürgen 25, 142, 197, 205,
207, 266, 273
Orosz Gábor 10, 175, 253, 260, 266,
267
Ort, Ernst Wolfgang 222, 263, 266
Ostermann, Wilhelm 96
Overberg Bernát 60
Owerberg Bernát 46

Pacher Donát 64, 65, 266
Padányi-Frank Antal 51
Palmer, Christian 60
Pap K. Tünde 33, 37, 42, 260, 266
Parmenidész 116, 118, 122, 152
Patkós József 134, 257
Pauler Ákos 72, 74, 257
Paulsen, Friedrich 171

Peres Sándor 65, 66, 242, 267
Pestalozzi, Johann Heinrich 34, 39,
43, 65, 68, 72, 77, 80, 83, 85, 88,
90, 92, 93, 97, 98, 104, 109, 115,
116, 118, 119, 122, 127, 130, 131,
136, 137, 150, 152–155, 159, 173,
180, 186, 198–202, 205, 207–209,
213, 243, 250, 260, 266, 267
Petrikás Árpád 248, 267
Platón 62, 65, 152, 201
Pornói Imre 10
Prange, Klaus 12, 141, 210, 221, 267,
273
Prohászka Lajos 58, 93, 94, 106, 107,
109, 150, 152, 257, 266, 267
Pukánszky Béla 10, 15, 25, 26, 42, 54,
55, 58, 95, 137, 138, 141, 142, 144,
145, 147, 150, 210, 248, 254, 257,
261, 265, 267, 268, 272, 275, 278
Pusztai Gabriella 10

Quint József 138

Raapke, Hans Dietrich 17, 24, 261,
267
Radó Vilmos 57
Ravasz János 108, 109, 124, 254, 257
Rébay Magdolna 10
Reddie, Cecil 204, 209, 210
Regéczy József 61
Rein, Wilhelm 20, 21, 39, 61, 66, 68,
71, 75, 91, 102, 123, 133, 151, 172,
204, 209, 254, 256, 268
Reinhardt, Ernst 269
Reinhold, Karl Leonhard 225
Réthy Endréné 11, 139, 257
Richter, Jean Paul 11, 252
Richter, Karl 68
Ricoeur, Paul 29
Riffaterre, Michael 34
Rist 152, 172, 249

- Ritzel, Wolfgang 149, 156, 267
Rosenkranz, Karl 62, 268
Rousseau, Jean-Jacques 34, 64, 65,
68, 71, 90, 92, 93, 104, 115, 127,
199–202, 205, 207–209, 216, 217
Röhrs, Hermann 203, 204, 207, 256,
267, 273
Ruskin, John 209

Sabaeva, Marija Fedorovna 51,
115–118, 253, 274
Sailer János Mihály 60
Salzmann, Christian Gotthilf 202,
209
Sáska Géza 245, 247, 267
Scheibe, Wolfgang 207, 267, 273
Schiller, Friedrich 97, 136, 155, 180,
182, 203
Schissler, Hanna 42
Schleiermacher, Friedrich 80, 137,
142, 150, 206, 216, 217, 226, 252,
254, 259, 269
Schmid, Karl Adolf 60
Schmid Kristóf 60
Schmidt Károly 60, 65
Schmidt, Johann 225
Schneider, Lothar 23, 259, 263, 265,
266, 274
Schneller István 46, 57, 58, 82, 83,
141, 255, 257
Schotte, Alexandra 180
Schön József 48, 99
Schütz, Egon 147, 170, 171, 268
Schütze, Friedrich 60
Schwarz Frigyes 60, 65
Sebes Gyula 48, 100–102, 110, 254,
274
Sellei Ilona 88, 268
Sidgwick, Henry 45
Sipőcz László 53, 54, 131, 132, 254

Skiera, Ehrenhard 96, 207, 210, 265,
268, 273
Spencer, Herbert 106, 209
Spinoza, Baruch 152, 176, 249
Stampfel Károly 45, 254
Steck, Johann Rudolf 172
Steiger Imre 268
Steiger, Karl 155, 176, 211–213
Steiger, Ludwig 211
Steiger, Rudolf 211, 212
Stoy, Karl Volkmar 21, 58, 71, 81,
102, 256
Stöckel Albert 60
Strümpell, Ludwig von 177, 268
Stuckert, Anja 17, 18

Szabó Anita Éva 7, 260
Szabó László Tamás 239, 268
Szabolcs Éva 11, 32, 56, 210, 211,
257, 268
Szebenyi Péter 139, 140, 219, 257,
280
Székely György 77, 78, 257, 258
Szelényi Ödön 80, 258
Szemere Samu 91, 258
Sziklai Imre 106
Szuppán Vilmos 57

Tampakis, Kostas 147, 268
Tanay Antal 51, 114, 115, 254, 274
Taute, Gottfried Friedrich 175
Tenorth, Heinz-Elmar 141, 159, 261,
263, 268
Terestyéni M. Ferenc 91, 92, 258
Tettamanti Béla 57, 268
Thomas, Karl 11, 268
Thun-Hohenstein, Leo von 13
Tolsztoj, Lev Nyikolajevics 113
Tóth Antal 43, 44, 46, 71, 72, 254,
274

- Tóth Gábor 53, 130, 131, 140, 253, 254, 258, 274
Tóth Géza 89, 269
- Ugrai János 8
Usinkszkij, Konsztantyin Dmitrievics 102, 113
- Vág Ottó 51–53, 124, 131, 253, 254
Vajda György Mihály 105, 258
Vargáné Nagy Anikó 10
Vaskó László 53, 114, 122–124, 253, 274
Vierthaler Ferenc 60
Vilmos, IV. 231
Vincze Beatrix 17, 210, 269, 272
Vincze László 49, 50, 103, 109, 145, 254, 274
Vincze Tamás 10
Volkert, Klaus 197, 259
- Waitz, Theodor 81, 102
Waldapfel János 48, 57, 58, 68, 69, 86, 87, 99, 135, 141, 242, 258
Walther, Martin 82
Warren, Howard Crosby 11, 269
Weber, Max 138
Weiss, Georg 163, 269
- Weissler, Erik 131
Weszely Ödön 48, 72, 77, 86, 87, 99, 141, 237, 258
Wiater, Werner 41, 269
Wiedemann, Conrad 11, 259
Wiget, Theodor 61, 68
Willmann, Otto 102, 123
Windeband, Wilhelm 87
Winkler, Michael 21, 32, 261, 264, 265, 269
Wittman György 60
Wolff, Christian 136, 137, 186
Wundt, Wilhelm 11, 185, 269
- Zajakin, Oleg 219, 220, 269
Zehender 152, 252
Zerrenner Károly 60
Zibolen Endre 134, 135, 258, 267
Ziechner, Adolf 79, 81, 256, 258
Ziller, Tuiskon 21, 45, 58, 60, 61, 66, 68, 71, 74, 75, 86, 89, 98, 102, 123, 133, 138, 226, 243, 254, 262, 276
Zrinszky László 32, 142, 143, 147, 148, 258, 269
- Zsdanov, Andrej Alekszandrovics 107, 254

English Summary

Zsanett Agnes Bicsak: The Reception of Assorted Interpretations on the Pedagogy of Johann Friedrich Herbart in Hungary

1. Antecedents and aims of the book

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) is a prominent figure of the history of education and educational studies. The profession mentions him as a Prussian pedagogue, a (Kantian) philosopher and the creator of associationism, therefore a psychologist. His work has been published by the posterity in 19 volumes, and his followers publicized and developed it further by their own pursuits. Herbartian pedagogy or the pedagogic tradition, as it became known by the work of his adherers, Herbartianism, Herbartian paradigm, and Prussian pedagogy are widely known concepts and school practices today. In terms of impact it is the determinative approach of educational studies in Central and Eastern Europe, meanwhile we can highlight the application of his didactic results in other countries, and the teacher training based on Herbartian principles in Western Europe, the USA, and Japan (too).

Despite the above listed results his perception remained ambiguous, and his merits are dimmed by the distance of the past. This is evidenced by the fact that while in German and English there are hundreds of books and thousands of articles on the subject, in Hungary (during the last 150 years) only a monograph and a few ten-page articles or book chapters have been published about some of his pedagogy's aspects, supplemented by references within short papers and textbook chapters.

The national professional community dealt with Herbartian principles less and less following its rejuvenation during the second half of the 19th century. At the beginning of the 20th century they formulated critical comments against this pedagogy and what is more, they attacked, stigmatized and rejected it. The prosperity of new trends made Herbartian pedagogy an outdated system and a historical relic. The second wave of this rejection became significant after World War II. Socialist pedagogy's stigmatizing tone determines his pedagogy's interpretation to this day. During the 2001 National Conference on Educational Studies' Herbart-symposium, our country's leading research professors gave words to the need of re-examination. The talks of this symposium were published in 2002 on the pages of *Iskolakultúra*, but since then we can't read anything about Herbartianism on any professional forum.

The book's objectives are as follows. 1. Create a new picture of Herbart relying on primary sources and „advanced” domestic and international literature. (Monographies of Ernő Finácsy and Magda Dénes. Studies of László Brezsnýánszky, György Mikonya, András Németh, Béla Pukánszky, Endre Kiss, Beatrix Vincze. Publications and received books of Internationale Herbart Gesellschaft.) 2. Describe significant interpretations of Herbart during the last 150 years, and classify them, if possible. (There exists only a few literatures on the subject, therefore our starting point includes textbooks and lecture notes used in teacher training, and the journal Magyar P(a)edagógia.) 3. Apply lessons derived from the professional discourse in postmodern approach and reception theory on the topic of collective memory in relation to the Herbart-readings. (Application in this case is directed to the understanding of descriptions. The author tries to point out the interpretations' historical background, but does not undertake an outlined or detailed presentation.) 4. Furthermore, question the interpretation of reform and socialist pedagogy – two prominent groups among the attackers of Herbart's pedagogy – by comparing them against Herbart's primary writings and their professional assessments formed during the last decades.

2. Methodology and different approaches

The method of hermeneutics and the reception theory

Beginning in the 1960s, the representatives of literary science and philosophy have been pursuing a lively debate about the possibilities of scientific understanding. Participants of this discourse questioned the objectivity of some explanations, and pointed out the limits of comprehension and interpretation.

According to scholars, such as Jauß, who prefer to promote the historical approach, reception is formed, here and now, in a peculiar historical point in time, in a particular social milieu. Contingent upon the foregoing, interpretation in the moment of reception is concurrently reinterpretation, the transubstantiation of information communicated. A scholar's credibility depends on how s/he is able to propagate and communicate his/her premisses and preceding conclusions affiliated to the subject matter herein.

Sequels of the philosophical discourse are applied by scholars specialized in the history of education as well. In the course of this research, the method of hermeneutics is applied to identify sources that give rise only to surmises in lieu of upshots of individually conducted research. The former are not to be considered credible sources in the process of formation of a new interpretation on Herbart. Nevertheless, efforts are exerted to introduce sources that have been proven acceptable in knowledge of professional arguments/readings, are

part of our preliminary knowledge, and designate our interpretation on Herbart.

Before we describe the different interpretations, we rely on primary or domestic and international literature, so we can demonstrate the resources which determine our view of Herbart and explain the classification of Herbart-readings produced in the past. Since there are so few literary sources on the subject, we relied on textbooks about the history of education – used in teacher-training – and a periodical named Magyar P(a)edagógia.

Exploring the sources

Only one of Herbart's works was translated to Hungarian, and that is why we consider source exploration, i.e. the study of primary texts, important in order to establish an acceptable modern Herbart-reading. All of his works – writings and letters – are made available in German edited by Gustav Hartenstein, Karl Kehrbach, or Karl Kehrbach and Otto Flügel. In 1964, Walter Asmus published a selection from Herbart's prominent works and since then, numerous textbooks and interpretative writings about highlighted sections help our understanding. We can view every volume in electronic form in the Internationale Herbart Gesellschaft's archive, and some of them are also available as scanned documents on other platforms. Among the sources we rely primarily on his correspondence and the Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, one of his lesser known works in Hungary, but some of his statements and his pedagogic system are presented by using quotations from his other works.

Secondary literature

In the thesis we repeatedly refer to statements from secondary literatures. These are German, English and Hungarian papers, dissertations, books, book chapters and monographs. Part of the foreign language books are selected from works considered relevant by the Internationale Herbart Gesellschaft. It is important to mention that these are not only published after 2000. Members of this society quote from 20th century's secondary literatures several times. Naturally, beside international sources we refer to prominent domestic books, book chapters and papers, too.

Literature compiled in the German language incorporate books of the members of the *Internationale Herbart Gesellschaft* published in the 21st century concerning the subject matter herein, such as the works of Klaus Prange, Elmar Anhalt, Rotraud Coriand, the reflections of researchers engaged in reform pedagogy, such as of Herman Nohl, Hermann Röhrs, Jürgen Oelkers, Dietrich Benner, Herwart Kemper, Winfrid Böhm, Ehrenhard Skiera, Wolfgang Scheibe, and further relevant publications, such as the composi-

tions of Lothar Klinberg, Gerhard Müßener, Emil Müller, Peter Metz, Andreas Hoeschen, Lothar Schneider, printed in the past fifteen years concerning the subject matter herein. In addition to the researchers listed above, Oleg Zayakin's piece concerning the adaptation of the Herbartian principles in Russia is remarkable; Zayakin's deductions represent a base line for the review of the Soviet socialist interpretation of Herbartian pedagogy. In addition to oeuvres listed above, this book refers to monographs and publications that the Internationale Herbart Gesellschaft lists as relevant literature written in German and published in the 20th century, including the monographs of Walter Asmus, Dietrich Benner, Joseph Leonhard Blaß, Christian Caselmann, Erich Geißler, Josef Kühne.

Anglo-Saxon literature gives supplement to the end results of German literature. Compiled by Harish Bansal in the English language, the résumé of the history of teacher education verifies the assumption that the Herbartian practices of teacher education can be identified in Anglo-Saxon regions as well. Johannes Bellmann's study gives account of how Herbart was received, while that of Dewey reports a recognizing attitude toward Herbart. Alan Blyth calls attention to the discrepancies of the Herbartian system, whilst Henry Macdonald Knox repeats the standpoint of German researchers claiming that Herbart's books published after 1806 can be understood as further explanation of his first imperative creation titled *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806).

Textbooks

First we undertook the examination of textbooks stored in the National Pedagogical Library & Museum and the National Széchenyi Library. (These were textbooks about the history of education and lecture notes, all of them used in teacher training.) After the examination of their contents we grouped them according to interpretational differences, which process and its results will be described in the fourth chapter of this book. Thanks to this, the thesis emphasizes less the explored contents, but more the impact of the books (and other sources) and the differences between their interpretations. The differences will be illustrated by using 27 textbooks. (Descriptions of Áron Kiss 1872; Ágost Lubrich 1876; János Erdődi 1900/1907; László Molnár 1900; József Baló 1905; Miklós Kórody 1915; Oscar Browning 1907; Antal Tóth 1929; Ernő Fináczy 1934; Oszkár Molnár 1943; Imre Németh 1945; Gyula Sebes 1945; László Vincze 1949/ 1950; László Faragó – Árpád Kiss 1949; Ferenc Niklai 1951; Medinszkij, Jevgenyij Nyikolajevics; Antal Tanay 1954; Konsztantinov – Medinszkij – Sabaeva 1959; Magda Dénes 1967; Sándor Komlósi 1981; Mátyás Bajkó – László Vaskó 1985; Sándor Bereczki 1988; Gábor Tóth 1990; Dezső Boros 1987/1993; Erzsébet Fehér 1991; Tibor Lázár 1992; Béla Pukánszky 1992). Se-

lection wasn't made with the goal of statistical analysis in mind; rather we wish to focus on bringing the interpretational trends to light and following changes in the professional discourse.

Herbart references in Magyar P(a)edagógia

Magyar Pedagógia is the first periodical dedicated to the experts of educational studies. Its predecessor, the journal Magyar P(a)edagógia was founded in 1892 by the Hungarian Pedagogical Society. Until 1947 the periodical published its writings uninterrupted. In 1949, it continued the publishing work under a new name with an appropriate grammatical change – Magyar Pedagógia – but in 1951 ceased its operations again for political reasons. In 1961, the Hungarian Academy of Sciences restarted the journal under the auspices of its Educational Committee. Due to its long history, continuous operation and significance, our survey of this journal corresponds with our main goals. Herbart references can be verified with the help of the journal's repertoriums. These publish only Herbart-themed papers, thus we can give place to the appearances of Herbart citations during our exploration, too.

3. Structure of the book

The book contains seven large (indicated by Roman numerals) segments, which can be further divided into chapters and subsections.

In the first part we describe the relevance of our topic. After this we present the thesis' theoretical background, the problematics of denominating concepts associated with Herbartian pedagogy, and the study's objectives, methodology and hypotheses. In the third part, our own interpretation of Herbart appears as prior knowledge related to the topic, which precedes the creating of further planes of interpretations. Thereby we fulfill one of our main goals: we ascertain – with the help of relevant primary sources and secondary literatures – a view of Herbart which is both acceptable for us and supported by professional arguments. After this, we turn to our next commitment. One of our hypotheses is that we can structure the readings gleaned from textbooks, journals and books. In the third part of the book we differentiate between the following planes of interpretations from the Composition of 1867 to 2001: 1. We start with the controversial reception of Herbartian pedagogy in the second half of the 19th century. 2. After this, Herbart appeared as a reformer of psychology and ethics, and the developer of scientific pedagogy. 3. This recognition was followed by – in the light of new psychological discoveries – an intent focus on the critical points of Herbartian psychology and ethics. 4. This focus turned into an outright attack, thus in the first decades of the 20th century, Herbartian

pedagogy became an outdated system next to the new trends of reform pedagogy. 5. The advocates of community education thought of it as individualist. 6. After World War II, several textbook authors branded him a bourgeois pedagogue. 7. We found readings where though he didn't appear reactionary, he was described as a cruel educator/thinker. 8. Because of this, Herbart became known as an authoritarian, reactionary pedagogue. 9. After his monograph was published, a more professional and objective reading came to light. 10. But this didn't become widespread, because in later descriptions we can see attributives showing up again from the previous decades. 11. Naturally, there were authors who separated themselves from this latest group by searching for new discoveries in the Herbartian pedagogy. At the beginning of the 21st century, we are witnessing a similar pursuit, since the profession is looking for new interpretations. The fifth part of this book offers thoughts on the opposition of reform and Herbartian pedagogy and – much the same way – in the sixth segment, we analyze the unique connection between socialist and Herbartian pedagogy by questioning the former's statements. The seventh part summarizes our study's results and tries to establish further conclusions.

4. New scientific results of the book

Eleven interpretations, as disseminated in this book, can be understood and will become significant in view of the following correlations:

1. The contradictory reception depicted in the textbooks fundamentally demonstrates the confrontation of professional standpoints and convictions that disagree with each other. Ideas that had emerged at the outset of the 19th century were still of dominating nature in the second half of the same century. (See, for instance, Milde's theory of Catholic education.) In consequence of the educational reforms (primarily) in Austria in the 1870s, and of the launch of the so-called *Organisationsentwurf*, and of Mór Kármán's pioneering performance, Herbart's pedagogy became increasingly known and a subject of research within scholarly circles. The argument between Lubrich and Kármán reflects the confrontation of "old" and "new", the reinforcement of state control, the restructuralization of values, and a great deal of tension that was typical to the initial decades of the Austro-Hungarian Empire. This period bears significance in view of understanding Herbart in our age, because Herbart became part of the scientific discourse.

2. In the aftermath of Kármán's efforts, Herbartian pedagogy became known in a wider circle. The principles of Herbart became essential not only in the course of reforms in secondary education but also of the structuralization of teacher education, nay, the theory of concentration by Herbart-Ziller appeared

in the curriculum of compulsory public elementary education/schools. Scholars apprehended the excellence of Herbartian pedagogy. In textbooks published in the beginning of the 20th century, Herbart was introduced as a substantial mastermind of pedagogy. On account of the foregoing, Herbart today is considered to be a systematizing pedagogue, a paramount theorist of pedagogy, and furthermore the significance of moral education is underlined among his scientific merits.

3. As of the outset of the 20th century, the *métier* [of education], in light of the most recent psychological research, has also pointed out the disputable aspects of Herbartian psychology and ethics. In addition to Herbart's merits, the discrepancies of his system and the vulnerability of his conclusions have been noticed. Grounded on the results of experimental psychology, the pedagogy of Herbart is considered to be intellectualistic and mechanic. It is criticized that Herbart makes children take only negligible number of actions and fails to pay appropriate attention to their physical education. Reform tendencies unveil the problematic base line of Herbartian pedagogy, namely that it fails to consider demand for the individual education of children and their particular psychological properties. Descriptions of our age do not lack the foregoing criticism either, and they assess the pedagogy of Herbart through such a viewpoint.

4. In addition to the explicit description of Herbartian pedagogy, primarily after Fináczy, focus on Herbart's excellence and critical reflections concerning him can be identified in the period between the two World Wars. The advantage of Fináczy's description is that he returns to the primary sources and reviews the recognizing and critical observations recorded in the preceding decades. After Fináczy, researchers of the ensuing decades acted likewise: they assessed primary sources chronicling Herbart and took account of judgments on Herbart accomplished in the preceding decades.

5. In the 1940s, the representatives of community education found both the reform pedagogues and Herbart to be individualistic. The introduction of this reading desires to describe such an interpretation on Herbart that is already absent from the interpretation on Herbart these days subsequent to the political changes of 1989.

6. Similarly to individualistic teacher education, only few sources are available today in concern to the bourgeois interpretation on Herbart having been fashionable in the Soviet socialist period. Herbart as a servant to state interest seems to be a returning statement even today, but he, as a bourgeois or retrograde pedagogue, is not listed anywhere.

7. Published in 1951, Medynsky's writing about Herbart does not include the definition of "bourgeois". Medynsky returns to the "objective" interpretation on Herbart, and he imparts both excellence and criticism, and by undoubtedly distorting the criticism of reform pedagogy he describes Herbart as

a person that intentionally fails to pay attention to the psychological education of children. Medynsky shows a merciless Herbart. Today, contemporary Hungarian interpretations on Herbart mitigate Medynsky's reading, and the character of a cruel pedagogue has been replaced by an authoritarian interpretation on Herbart.

8. A reading published at the end of the 1950s connects Medynsky's strict interpretation on Herbart with the bourgeois interpretation. As in the case of other interpretations, Herbart is portrayed as an outstanding pedagogue, but his educational notion under no circumstance can be an example to follow. Such a condemning tone, which criticised not only Herbart but also other crucial pedagogical streams, came from the particular circumstances of that period. The fact that authoritarian pedagogy cannot be absent from the interpretation of Herbart typical to our age can be associated with the statement of the same period.

9. In the 1970s, respected scholars reminded the *métier* [of education] of that it was time to interpret and understand the classical figures of the history of education objectively and to compile updated monographs. Magda Dénes's monograph is considered to be a vital piece about the history of education written in that period, because she undertook to interpret and understand the pedagogy of Herbart. Subsequent to the publication of this monograph, the review of it concurrently informs the readers that it is most likely not satisfactory enough to make others become more interested in the primary sources concerning Herbart after all.

10. After the political changes in 1989, it was conceptualized that such an interpretation on Herbart would become general that would contain the synthesis of previous reflections (nine interpretations disseminated herein) in a way that statements typical to the Soviet socialist period as well as definitions that were used to assess not only Herbart but also other streams of pedagogy would be omitted. Based on these, Herbart is indeed an excellent pedagogue; he is a systematizing mastermind, the scientific founder of pedagogy. Moreover, his gravity is eminent in view of moral education, but many of his conclusions cannot be verified today. Basically, he is the representative of an obsolete system and created intellectualistic pedagogy and mechanic psychology. He paid no attention to the physical education or particular psychological properties of children. He was a pedagogue preferring authoritarianism which, among many, manifested itself in the subordination of students to teachers/educators in the course of education and teaching.

11. In consequence of the foregoing, interpretations that produced new results in view of Herbartian pedagogy should be highlighted and recognized, and such results can be ascribed to Béla Pukánszky, Tibor Lázár and Erzsébet Fehér. It is believed that professional reflections created domestically can be

used as a basis when creating a new interpretation on Herbart. At this point, primarily the work of Ernő Finácz and Magda Dénes should be underlined, but further books, chapters and studies completed domestically and imparted herein are also considered to be momentous, because the professional research affiliated with them exerted efforts to understand the primary sources and, from time to time, recognized the necessity of the reassessment of interpretations on Herbart typical to particular periods of the history of education. The current framework of the interpretation on Herbart accepted domestically is represented by such professional research and conclusions. This book lists new conclusions in addition to other domestic results.

The interpretation of a pedagogue desiring to systematize that kept returning in the descriptions has been questioned. According to research imparted herein, although Herbart can be categorized as a systematizing pedagogue, it might be more accurate to state that he was a pedagogue that endeavoured systematization. The quintessence of his pedagogy does not really lie in his system but rather in the structure of his pedagogy and in the creation of scientific terminology.

Much of the criticism levelled at Herbart was written in two areas, namely the theory of education and moral education. If it is desired to demonstrate Herbart's results, it is important to show what critics recognize in addition to the above two areas: elucidation in regard to the theory of education as well as something that his judges fail to mention at all: the general principles and terms of education that were ahead of science and served as a prerequisite for the scientific regime. Herbart designated the field of pedagogy, defined its terminology, and demarcated its theorem which eventually enabled him to systematize. Similarly to textbooks, professional discourse lacks the clear correlation of the theory of education: the objective of education is to make children become open-minded and to develop their multilateral interest. Whenever their wide-ranging knowledge has been achieved via the aesthetical depiction of the world surrounding them might we speak of moral decisions that novices make, and not their teachers/educators.

The most recent researches of reform pedagogy lead to an approach, namely that the principles of reform pedagogy have antecedents that can be identified in classical pedagogy. It was believed for decades that the quintessence of reform pedagogy could be captured in its reforming feature. Its features were sought in view of confrontation potency and of its novelty. Therefore, reform pedagogy meant the renaissance of the old and under no circumstance the continuation of the old. Specific primary sources on Herbart have been referred to herein in order to contribute to doubting the vivid confrontation between classical and reform pedagogy. Herbart's notes connected with the Steiger family, and in his works titled *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung* (1810),

Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz des Predigers Zippel (1814), Über das Verhältnis der Schule zum Leben Vorgelesen in der Deutschen Gesellschaft zu Königsberg am Krönungstage, dem 18. Januar 1818., and in his other opuses can convince us of his educational susceptibility and his focus on the magnitude of the children's individualities.

Similarly to reform pedagogy, the criticism of Soviet socialist pedagogy cannot be supported either. Research explained herein is connected with the assumptions of Hungarian researchers, such as Péter Szebenyi, László Brezsnýánszky, György Mikonya, elaborated in the past decades; meanwhile Soviet socialist pedagogy attacked the Herbartian principles, it actually carried on the practices of the Prussian school/education system.

Contingent upon primary sources, the attacks of reform pedagogy and Soviet socialist pedagogy this way can be understood not so categorically in view of Herbart, but rather of Herbartianism or the Herbart Paradigm defined in the terminology of Chapter II herein.

The analyses of Herbart's pedagogy, therefore, has led to the conclusion that Herbart lay the foundation of such general principles that must be contemplated by all educators/teachers even today, if they desire to perform efficient education. The fact that he answered his questions in a different way contrary to reform pedagogy and Soviet socialist pedagogy addressing criticism later in time should not mean that the two concepts referred to or other pedagogical streams responding differently to the Herbartian questions would not have followed him at least in their courses of questioning.